DOCUMENT RESUME

ED 207 331 FL 012 514

AUTHOR	Garcia, Ricardo L.
TITLE	Ensenanza Bilingue (Bilingual Education).
INSTITUTION	Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, Ind.
REPORT NO	ISBN-0-87367-084-1
PUB DATE	76
NOTE	58p.
AVAILABLE FROM	Phi Delta Kappa, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, IN 47401 ($5.00 plus $1.00 postage).
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	Acculturation; *Bilingual Education; Class Activities; Community Involvement; *Educational Objectives; Elementary Secondary Education; *English (Second Language); *Multicultural Education; Planning; *Program Development; Public Policy; Reading Instruction; Social Values; Spanish Speaking; Speech Skills; Student Attitudes; Teacher Role; *Teaching Methods; Writing (Composition)

ABSTRACT

The purpose of bilingual education is to increase the academic ability and success of the student through the use of the native language as the principal instrument of instruction. The aim is for the student to develop appropriate academic attitudes towards, practical aptitudes in, and a knowledge of the target language. The pamphlet explores bilingual education as it traces: (1) the principles, rights, and responsibilities of bilingual and bicultural education; (2) methods of bilingual instruction; (3) bicultural education; (4) the history of bilingualism in the United States; (5) the social implications of bilingual eduation; (6) goals and objectives of bicultural programs; (7) administrative planning for bilingual and bicultural programs; (8) the future of bilingual education; and (9) sources of information on bilingual and bicultural education. (JK)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED207331

ENSEÑANZA BILINGÜE

Por Ricardo L. García

Con la ayuda del profesorado
University of Oklahoma
Norman, Oklahoma

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Derek L. Burleson

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

Fotocomposición de la edición en español:
The American Hispanist, Inc.
Bloomington, Indiana

Library of Congress Catalog Card Number: 76-16879
ISBN 0-87367-084-1
Copyright © by The Phi Delta Kappa Educational Foundation
Bloomington, Indiana

FL 012 514

RICARDO L. GARCIA

Ricardo L. García nació en un campamento minero en el norte del estado de Nuevo México. Recibió su título de Bachiller en Artes de la New Mexico Highlands University en 1963. Fue maestro de escuela primaria en el norte de Nuevo México y en el estado de Wisconsin. Recibió el doctorado en la University of Denver con una especialización en currículum y pedagogía. Su tesis doctoral y subsiguientes artículos versan sobre la cultura y el idioma de los mexicano-americanos. Los artículos se han publicado en varias revistas profesionales y en tres antologías. El Dr. García ha organizado e implementado programas bilingües y biculturales para chicanos en las escuelas de Kansas. Asimismo ha dirigido talleres y programas de perfeccionamiento profesional para maestros en la enseñanza bilingüe y bicultural. Ha servido de consultor para la Oficina de Educación Bilingüe, HEW, y de juez en el panel mexicano-americano para el programa de la "Ford Foundation Fellowship."

Actualmente, es el coordinador de experiencias prácticas para futuros maestros en el "College of Education" de la University of Oklahoma. Dirige el perfeccionamiento en asuntos bilingües y biculturales para maestros posgraduados y enseña cursos de educación multicultural. Hace poco sirvió en un grupo especial del "National Council for Social Studies" que desarrolló los *Ethnic Studies Curriculum Guidelines* para distribución nacional. Es casado y padre de dos mellizos de cuatro años.

Redactor de la Serie, Donald W. Robinson

SUMARIO

Actitud pedagógica, "o dentro o fuera" 5

Instrucción bilingüe 9

[illegible]nza bicultural 16

Breve historia del bilingüismo en Estados Unidos 26

Implicaciones sociales de la enseñanza bilingüe 33

Metas y objetivos de los programas biculturales 38

Plan de los programas bilingües y biculturales 46

El futuro de la enseñanza bilingüe 51

Fuentes de información para la enseñanza bilingüe y bicultural ... 53

ACTITUD PEDAGÓGICA, "O DENTRO O FUERA"

Imagínate que estás en un aula en una escuela primaria. La maestra y los otros alumnos están ocupados y platican animadamente en un idioma extraño. Has oído esa lengua muy pocas veces; tus padres y amigos hablan otra. Tus padres y tus abuelos hablaban ese idioma antes que nacieras. Estás ensimismado y tus pensamientos vagan hacia la sala, donde la noche anterior tus papás y hermanos estaban sentados alrededor del abuelito. Él contaba historias maravillosas de gente que se había enfrentado con condiciones muy difíciles y las había superado. El calor que se siente en la sala te cautiva. Cada sombra se carga de un sentido muy especial. Tus hermanos y hermanas también están envueltos en la historia. "Cuéntanos otro cuento," le están pidiendo al abuelito cuando oyes "*Oh, Johnny! What a dreamer you are!*" ("¡Ai qué Juanito! ¡Cómo eres soñador!"). La maestra, que parece ser una persona muy simpática, siempre te está regañando por tus cavilaciones, pero es muy difícil prestar atención a la clase. Ni las maestras ni los estudiantes jamás te llaman por tu nombre. Ellos te llaman "Johnny" aunque tu nombre verdadero es "Juanito" y el aula siempre te da frío. No entiendes nada de lo que dicen. Te sientes marginado en esa clase. En tu casa está tibio y te sientes muy a gusto. Tú eres muy importante para cada miembro de la familia. Ellos te llaman por tu nombre propio. ¿Por qué no puede ser así la clase?

Acabo de pedirle al lector que se imagine en una clase elemental donde no pueda entender ni el idioma ni la cultura de la maestra o de los estudiantes, para que sienta la honda impresión de la experiencia que sufren cada día miles de niños en las escuelas públicas

de los Estados Unidos. Estos niños hablan una lengua materna que no es el inglés. Esta lengua puede ser español, choctaw, chino, vietnamés, griego o cualquier otra lengua del mundo. El idioma de los indios americanos, los idiomas coloniales y los de los inmigrantes son las lenguas que los niños se llevan a las escuelas de los Estados Unidos. Estos niños son miembros de grupos de minorías lingüísticas: americanos, asiáticos, indios americanos y americanos de lengua española. Algunos son miembros de grupos inmigrantes europeos.

La "Commission on Civil Rights" de los Estados Unidos informó que en 1974 más de cinco millones de niños pertenecientes a minorías lingüísticas estaban matriculados en las escuelas públicas. Estos niños ya han formado disposiciones, valores y conceptos en otro idioma que el inglés. Son niños normales, con la curiosidad, el asombro y los mismos temores que poseen todos los niños, pero estas cualidades se han desarrollado en idiomas y culturas diferentes al inglés. Muchos de estos niños están completamente aislados e incomunicados en sus clases. Por regla general, los maestros sólo hablan inglés, y los ayudantes y los padres—que podrían servir como intérpretes—se emplean poco en las escuelas. Durante estos primeros años de escuela, cuando en los niños debería de estar en formación un sentido de orgullo cultural e histórico, a algunos de ellos se los trata como intrusos en escuelas erigidas en tierra colonizada por sus antecesores hace más de doscientos años.

Estos niños están abandonados al "sálvese quien pueda" cuando las clases se dictan solamente en inglés. Las más de las veces, ni pueden salvarse ni hay quien los salve. Las estadísticas sobre los niños mexicano-americanos demuestran que el cuarenta y cinco por ciento de ellos dejan la escuela secundaria antes de terminar; la mitad de los que se gradúan leen peor que sus compañeros de habla inglesa; y a un porcentaje muy alto de los alumnos mexicano-americanos se les coloca en clases especiales para niños de habilidad inferior. Cuando el dilema educacional de los mexicano-americanos se une a los dilemas de otros grupos de minorías lingüísticas cuyo éxito académico es igualmente desastroso, es muy obvio que el sistema del "sálvese quien pueda" ha ocasionado un número elevado de fracasos. Por ejemplo, la cifra de los indios americanos que dejan la escuela es el 55 por ciento.

Se sabe ya que el riesgo de fracasar depende directamente del

grado de diferencias culturales y lingüísticas que demuestra el estudiante en la escuela. Hay estudios que revelan que el buen éxito académico del estudiante está en proporción directa con el concepto que tiene de sí mismo. El estudiante acogido por sus compañeros, sus maestros y por otras personas importantes en la escuela, y que se sienta parte de la escuela, es probable que tenga éxito en un programa de estudios normal. Otros estudios informan que estudiantes de minorías étnicas, especialmente ésos cuya lengua materna no es el inglés, pierden su identidad y su sentido de valor al pasar por las clases dictadas sólo en inglés. Esta pérdida de identidad y dignidad causa daños académicos. La combinación de mal éxito académico y la frustración personal crea varias opciones para el estudiante, ninguna de ellas muy deseable: dejar la escuela o quedarse como "retardados" en programas compensadores.

Anteriormente el panorama presentado se atribuía a los aspectos culturales y económicos en la formación del estudiante que se suponía causaban "deficiencias" académicas. Esas falsas premisas predicaban una profecía que se cumplía inexorablemente. Las razones para los fracasos se consideraban fuera del alcance de la escuela y del maestro, así que muy poco se hacía para remediar el problema. Ahora la atención tiene que recaer sobre la culpable, la enseñanza misma que aisla a los estudiantes lingüística y culturalmente. Un porcentaje desproporcionado de esos alumnos esperan muy poco de la escuela y de sí mismos como consecuencia de la preparación monocultural y monolingüe en inglés. La enseñanza monolingüe, sin conexiones fundamentales con las experiencias del estudiante, está predestinada a fallar; ni acomoda sus diferencias étnicas, ni satisface sus necesidades ni lo beneficia en absoluto. Es deficiente.

Necesitamos construir programas que los estudiantes de minorías lingüísticas puedan aprovechar. Así como los programas monoculturales sirven bien a los estudiantes de la mayoría, hay que crear programas que permitan a los alumnos de la minoría sacar el mismo beneficio. Esto no quiere decir otro programa compensador más, pero sí implica que el programa tiene que proveer beneficios pedagógicos iguales, valorizar las diferencias lingüísticas y promover el pluralismo étnico en el aula.

Temprano en la década de los 30 el fallecido Doctor George I. Sánchez recomendaba la enseñanza bilingüe y bicultural para obte-

ner beneficios pedagógicos iguales. La enseñanza bilingüe y bicultural propone estos principios:

A. — El alumno de minorías lingüísticas tiene derecho a un concepto positivo de sí mismo.
B. — La escuela tiene la responsabilidad de enseñar al estudiante de minorías lingüísticas su idioma y su herencia cultural.
C. — Todos los estudiantes tienen derecho a conocer la herencia étnica de los demás alumnos.
D. — La escuela tiene la responsabilidad de enseñar a todos los estudiantes la herencia étnica de los demás alumnos.

Estos derechos y responsabilidades son la base de la instrucción bilingüe y bicultural. Este programa contiene seis elementos básicos:

1. — Al estudiante se le enseña las asignaturas en su idioma materno hasta que domina el inglés lo suficiente como para entender y aprender en ese idioma.
2. — La lengua del estudiante se enseña como primer idioma en el que el alumno aprende a leer y escribir lo más pronto posible.
3. — El inglés se enseña como la segunda lengua del estudiante.
4. — Al estudiante se le enseña la historia y la herencia cultural que reflejan el sistema de valores de los que hablan ambos idiomas.
5. — Al estudiante de habla inglesa, se le enseña el idioma de los otros niños.
6. — Se crearán oportunidades para aumentar el empleo de ambas lenguas para los dos grupos.

INSTRUCCIÓN BILINGÜE

El propósito de la instrucción bilingüe es aumentar la habilidad y el éxito académicos del estudiante por medio del uso de su lengua natal como instrumento principal por el cual el estudiante puede desarrollar actitudes académicas apropiadas, conceptos, aptitudes prácticas, y conocimientos.

La instrucción bilingüe emplea dos idiomas para todas las actividades de la clase, o sólo para algunas. Uno de los idiomas es el inglés, y el otro es la lengua dominante o lengua materna del estudiante.

El inglés se enseña como segundo idioma, porque muchas veces el primer encuentro con el inglés ocurre cuando el estudiante empieza sus estudios. En otros casos, el estudiante llega a la escuela con un conocimiento mínimo del inglés. La instrucción académica en la mayor parte de las materias se da en la lengua natal del estudiante, si ese idioma es el que domina.

Hay dos métodos distintos para enseñar inglés al estudiante de minorías lingüísticas: a través de la lengua materna y el método de enseñar inglés como segunda lengua (ESL). El método de la lengua materna, llamado también "el método dominante," emplea la lengua del estudiante en todas las materias. Después que el estudiante ha aprendido a entender y hablar su lengua materna, entonces se le enseña a leer. Al saber leer la lengua natal y escribir en su propia lengua, al estudiante se le enseña el inglés. El método de la lengua materna requiere un maestro bilingüe que pueda enseñar no solamente los dos idiomas sino también otras materias en las dos lenguas.

Los que favorecen este método creen que la adquisición lingüística en las cuatro áreas de oir, hablar, leer y escribir debe ocurrir en la lengua materna antes de iniciar el estudio formal del idioma inglés. Al dominar dichas áreas, el estudiante no debe de tener grandes dificultades al enfrentar el inglés. No se debe enseñar la lectura en inglés hasta el momento en que sepa el estudiante al menos entender y hablar en su lengua materna. Los que abogan por este método sostienen que la lengua materna es el mejor vehículo para la instrucción inicial. Aunque esta idea parece sensata—se aprende más en el idioma que uno entiende mejor—no hay pruebas concretas que la sustenten.

Son muy variadas las críticas de este método. Una de ellas es que el manejo de la lengua materna es una pérdida de tiempo porque el estudiante tendrá poca ocasión para usar la lengua materna en un país de habla inglesa. Algunos críticos señalan la escasez de maestros con preparación bilingüe; otros afirman que el método realmente exige dos maestros; y todavía otros lamentan la demora en enseñar el inglés al alumno ya mayor, que experimenta aun más dificultades debido a su edad.

Estas críticas no son serias. La falta de maestros bilingües puede ser remediada. La "National Education Association" y la "American Association of Colleges of Teacher Education" han reconocido y aprobado programas para producir maestros bilingües. El gobierno federal ha puesto dinero a la disposición de estos programas. Tampoco exige este método dos maestros. La tecnología pedagógica ha llegado a tal punto que un maestro monolingüe puede dirigir clases bilingües muy bien, aprovechándose de avances como la enseñanza colectiva, la instrucción programada, la instrucción individualizada y los para-profesionales. El inglés no se introduce tan tarde como señalan los críticos. Para fines del segundo año, el estudiante puede iniciar el estudio formal del inglés. Mientras tanto, el estudiante pesca y absorbe el inglés en casi todos los rincones de la escuela, menos en algunas de sus clases. El vocabulario inglés, los modismos, la entonación y los modelos sintácticos se encuentran a su alcance y oído.

El segundo método, el inglés como segunda lengua (ESL), también se llama el "método directo." ESL es un método para enseñarle el inglés al estudiante inmediatamente para que aprenda sin demora en inglés. Se saca al alumno del aula diariamente para darle

clases de inglés, y regresa al aula normal para la instrucción en todas las otras materias. En este sistema, el estudiante tiene que correr a la carrera para siempre a los otros estudiantes, tanto en una lengua nueva como en materias nuevas.

El sistema ESL intensivo sumerge al estudiante en la lengua inglesa durante períodos intensivos. Frases modelos para repetición, vocabulario y modismos se estructuran para presentar el idioma en forma progresiva. Cuando el estudiante ha aprendido a hablar el segundo idioma, entonces se introduce la lectura. Cuando el estudiante sabe leer en inglés, entonces se reintegra al grupo monolingüe, a las clases en inglés para su instrucción en otras materias. Bajo este sistema, el estudiante está segregado durante períodos de estudio intenso y el contacto con sus compañeros de clase se limita a los otros alumnos de minorías lingüísticas. Como los períodos varían y la intención de aislamiento de los estudiantes es para responder a sus necesidades lingüísticas, el aislamiento se permite bajo los reglamentos sobre la segregación. Pero en el pasado, las escuelas públicas habían aislado a estudiantes de minorías lingüísticas, inconscientes y despreocupados de sus necesidades especiales. Esos estudiantes eran deliberadamente segregados en aulas apartadas y otros lugares remotos de la escuela. Esa práctica viola la ley de la desegregación.

La crítica principal de ESL es que ignora las referencias semánticas del estudiante. El estudiante da significado a palabras, giros, y frases en su lengua materna. Puede transferir el significado a la segunda lengua y equivocarse. Por ejemplo: en inglés la doble negación *I don't know nothing* es semánticamente incorrecta. La frase se niega a sí misma. La misma frase en español, "yo no sé nada," se refuerza. Esta frase es semánticamente correcta porque la doble negación en español se usa para dar énfasis. Si el estudiante de habla española no aprende por completo el sentido de la doble negación y que otras lenguas tienen estructuras diferentes, puede que se equivoque al transferir el sentido de un idioma a otro.

Ambos métodos tienen ventajas aparentes. El método de la lengua materna salvaguarda contra la desorientación semántica porque el estudiante entiende la instrucción desde el principio. El método ESL guarda de tener que crear un nuevo vocabulario para algunos idiomas. Total, ¿cuál es el mejor método? Patricia Engle analizó veinticuatro estudios para determinar cuál de los métodos

es mejor para el estudiante bilingüe. Después de un largo análisis y de un estudio muy completo, Engle concluyó que en los veinticuatro estudios no hay evidencia substancial para apoyar ni uno ni otro.

Los resultados del bilingüismo

¿Es posible que el bilingüismo retarde el progreso del estudiante en la lectura y en el uso del idioma? ¿Es posible que el bilingüismo beneficie la lectura y el uso del idioma del estudiante?

En estudios sobre bilingües que habían recibido instrucción en su segunda lengua, la más débil, el progreso y adelanto en la escuela demostraban una consecuencia adversa o negativa. Estudios realizados en Irlanda en 1966 por Macnamara entre alumnos bilingües instruidos en gaélico en lugar del inglés demostraron un deterioro en el éxito académico. En la mayor parte de los estudios de Macnamara sobre habilidad en matemáticas, se informaba que los bilingües trabajaban más despacio que los monolingües en los problemas matemáticos (razonamiento verbal) pero lo contrario ocurría en la parte mecánica (computación). Macnamara atribuyó la diferencia en los resultados a la diferencia de la tarea. En tareas mecánicas los estudiantes tenían que trabajar con símbolos aritméticos, pero en la tarea de problemas el estudiante tenía que leer y descifrar la prosa.

En un estudio sobre los efectos del bilingüismo en la lectura, Kellaghan y Macnamara en 1968 descubrieron que la articulación y la comunicación oral en la lengua más débil procedían más despacio entre los estudiantes bilingües y que la conversión de ideas y la organización de modelos sintácticos posiblemente ocurría con menos rapidez en la lengua más débil. El descubrimiento general que para el bilingüe requiere más tiempo la lectura en la lengua débil que en la más fuerte fue revelado en estudios de 1959 y 1960, respaldados de estudios anteriores con resultados semejantes. Los galeses bilingües instruidos en su lengua débil demostraban el retraso progresivo en todas las áreas académicas (Saer, 1923). La ocurrencia de esa clase de retraso se reveló en un informe sobre dos años de enseñanza primaria en la lengua indígena en Manila en 1953.

Si uno dependiera totalmente de las investigaciones que acabamos de citar, tendría que concluir que el bilingüismo perjudica el desarrollo del idioma. Pero en los estudios en que la segunda lengua del bilingüe no era la más débil, y donde el bilingüe ha podido des-

arrollar completamente las dos lenguas, el desarrollo lingüístico no se debilita. El dominio de dos idiomas parecía indicar efectos positivos sobre el éxito académico. Aparentemente, el ser bilingüe facilitaba la conciencia de las múltiples maneras de expresarse.

Peal y Lambert en 1962 exploraron los efectos del bilingüismo sobre las funciones intelectuales, e informaron que cuando las circunstancias socio-ambientales variables se controlan, el bilingüe sale mejor que el monolingüe en pruebas verbales y no-verbales de la inteligencia. La investigación también reveló que la persona bilingüe tiene ventajas sobre los monolingües: 1) bienes lingüísticos; 2) una mayor flexibilidad cognoscitiva; y 3) una capacidad mayor para la formación de conceptos e ideas que el monolingüe. Los investigadores concluyeron que los bilingües parecían tener habilidades mentales más diversas que los monolingües.

En 1970 Lambert, Just, y Segalowitz realizaron un estudio extenso de niños de habla inglesa pertenecientes a la clase media que estudiaban francés, empleado al mismo tiempo como medio de enseñanza. Después de dos años de instrucción en la lengua débil, los niños bilingües se mejoraron en general. Aun cuando los niños aprendieron en francés, su lengua débil, ellos demostraban capacidades óptimas tanto en la repetición como en la producción del idioma francés, y además un dominio generalmente excelente de su lengua propia, el inglés.

En Suecia, los niños bilingües fueron repartidos en dos grupos. El primer grupo bilingüe experimental era de niños de escuela primaria. Esos niños recibieron diez semanas de instrucción en lectura en el dialecto local, el piteo, y luego fueron avanzados a clases dictadas en sueco literario. El grupo-control de niños bilingües, que también hablaban piteo-sueco, recibieron toda su instrucción en sueco literario. Al fin de las primeras diez semanas el grupo enseñado en piteo había hecho más progreso en lecturas que el grupo enseñado solamente en sueco. Al fin del año escolar, el grupo experimental dominaba mejor que el grupo-control el reconocimiento de palabras, la rapidez, la fluidez, la precisión en lecturas en sueco literario. Este estudio demostró que la instrucción en el vernáculo y el cambio al dialecto académico provee resultados positivos (Osterberg, 1961).

Estudios realizados en México revelaron resultados similares. Los datos en esos estudios (Barrera-Vásquez, 1953) indicaban que

los bilingües, al principio instruidos en el vernáculo, leían con mayor entendimiento que los que recibían instrucción en español. Esos estudios también demostraron que los bilingües instruidos desde el principio en la lengua materna aprendieron a leer y escribir en las dos lenguas en dos años.

Estudios hechos en los Estados Unidos informan que el bilingüismo español-inglés no afecta negativamente el desarrollo de la estructura sintáctica del mexicano-americano. En 1967 Peña hizo un estudio para averiguar si los niños mexicano-americanos del primer año escolar podían manejar frases-modelos fundamentales del español y del inglés. Peña informó que los niños bilingües podían utilizar los modelos básicos sintácticos en español y en inglés. Peña también informó que los bilingües podían generar frases en español y en inglés sin dificultad notable. García en 1973 hizo un estudio para identificar y comparar los modelos sintácticos de frases orales en inglés de adolescentes bilingües de clase baja y media entre los mexicano-americanos. Los resultados de ese estudio indicaron que los bilingües usaban todos los modelos básicos del inglés corriente, y que expresaban un estilo compatible con su circunstancia socioeconómica. En el sentido sintáctico, a los mexicano-americanos se les consideraba de habla inglesa porque usaban modelos sintácticos de modo parecido a los monolingües de habla inglesa.

La confusión sobre los efectos positivos o negativos del bilingüismo en el desarrollo del idioma puede ser aclarada al enfocarnos en dos de los problemas inherentes a los estudios bilingües: 1) la definición de lo que es el bilingüismo; 2) los confines de los estudios lingüísticos sobre el bilingüismo. En primer lugar los lingüistas están en desacuerdo respecto al concepto del bilingüismo. En un examen que abarca más de veinte años de investigaciones sobre el bilingüismo, Jensen en 1962 encontró por lo menos doce definiciones de bilingüismo que eran completamente diferentes. Algunos lingüistas definían al bilingüe como el que tiene la habilidad de hablar dos lenguas o el que domina por completo dos idiomas. Otros definían al bilingüe como el que ha tenido contacto con dos lenguas.

En segundo lugar, los lingüistas han limitado sus estudios del bilingüismo tan sólo a las variantes puramente lingüísticas, dejando aparte las variantes socio-ambientales que tienen un papel muy importante en el desarrollo de los bilingües. Fishman en 1969 notó que los estudios sobre el bilingüismo han sido ideados por los lin-

güistas como pura lingüística y que han dejado de integrar las variantes sociales, culturales y ambientales al estudiar la cuestión bilingüe. En 1963 Darcy hizo un estudio de las investigaciones referentes al desarrollo cognoscitivo y el bilingüismo. Encontró que en el pasado la mayor parte de los estudios norteamericanos sobre los efectos del bilingüismo en las pruebas de inteligencia habían estudiado bilingües en español/inglés, sin tener en cuenta las variantes socio-ambientales. También descubrió que cuando las variantes socio-ambientales se habían controlado o tomado en cuenta los bilingües habían tenido el mismo éxito que los monolingües en las pruebas verbales y no-verbales.

Lo que parece claro es que el bilingüismo es muy complejo y debe de ser abarcado desde un punto de vista más amplio que el puramente lingüístico. Hay que tomar en cuenta los siguientes elementos relacionados con la experiencia socio-ambiental del bilingüe: 1) el momento en que el bilingüe tiene su primer contacto con la segunda lengua; 2) el momento en que el bilingüe recibe su instrucción inicial en la segunda lengua; 3) quién es la persona que presenta y enseña al bilingüe la segunda lengua; 4) el estímulo que el bilingüe recibe para usar ambas lenguas dentro y fuera de la escuela.

Estos elementos indican que las experiencias socio-ambientales del bilingüe no deben de ser ignoradas. El que haya una relación muy fuerte, por ejemplo, entre la posición social de la persona y el desarrollo lingüístico indica que los factores socio-ambientales deben ser examinados. Intuitivamente, el bilingüismo debería de enriquecer el desarrollo del idioma, porque esta condición proporciona al hablante dos sistemas de conocimiento por los que puede manipular un idioma y también le da dos perspectivas culturales por las que puede controlar todo lo que está a su alrededor.

ENSEÑANZA BICULTURAL

El propósito de la enseñanza bicultural es reforzar el concepto que el alumno tiene de sí mismo mediante la aceptación de las diferencias lingüísticas y étnicas. Los estudiantes de minorías lingüísticas muestran diferencias que tradicionalmente se han visto como defectos, desventajas o impedimentos, a pesar de que las diferencias lingüísticas y étnicas pueden ser empleadas como virtudes y bienes que el estudiante aporta a la clase.

Los sociólogos han estudiado el comportamiento en la clase de grupos de minorías y mayorías lingüísticas en las áreas de adquisición de conocimientos y estilos de vida, perspectivas históricas y preferencias lingüísticas. El comportamiento de la mayoría impera en el aula, y los maestros tienden a premiar el comportamiento mayoritario y castigar el de la minoría. Por tanto, el alumno de minoría lingüística es castigado por ser lo que es. El siguiente esquema contrasta las diferencias importantes entre los dos grupos, la mayoría y la minoría lingüísticas:

Diferencias	Estudiante del grupo mayor	Estudiante del grupo menor
Clase de motivación	Competencia	Cooperación
Estilo de vida	Individualista	Social
Perspectiva histórica	Centrado en el este (emigración del este al oeste)	Grupo
Preferencia lingüística	Inglés	Chino, seminol, etc.

Las experiencias en la clase deben de ser compatibles con la clase de motivación y el estilo de vida del estudiante. Esto requiere una comprensión de la cultura y estilo de vida del estudiante, y una comprensión de cómo ese estilo afecta su motivación. Estudios comparados de los estilos de vida de familias mexicano-americanas y anglo-sajonas señalan diferencias importantes en la educación familiar. La situación en las dos familias da similar importancia a la conducta del estudiante en la escuela, mas por razones muy diferentes. Por ejemplo, en ambas clases de familias a los niños se les ofrece alicientes para salir bien, pero a los niños mexicano-americanos se les anima a tener éxito para compartirlo con la familia entera o con su grupo social. Al joven anglo-sajón se le alienta a salir bien en beneficio propio.

Yo me acuerdo de una estudiante mexicano-americana que raramente trabajaba sólo para sí misma. Ella siempre compartía lo que sabía con sus compañeros aun hasta regalar las respuestas en los exámenes. Yo la acusé de soplona; ella sostenía que solamente compartía sus conocimientos. Una vez separé la clase en grupos y los estudiantes habían de ayudarse los unos a los otros. Después los grupos serían examinados sobre la lección. Mi alumna mexicano-americana investigó el tema y lo compartió con el grupo, y el grupo aprendió la materia. ¿Por qué me iba a sorprender? Lo que hacía en clase repetía lo que hacía en casa, y por tanto se sentía motivada para aprender.

Ciertas prácticas académicas como otras relacionadas con la escuela no ayudan al estudiante de minorías lingüísticas a desarrollar un concepto positivo de sí mismo. La competencia manifiesta en las clases, una práctica apoyada por la cultura dominante, está en conflicto con la orientación cooperativa de algunos grupos de minorías lingüísticas. Cuando estos estudiantes resisten ciertas formas de competencia en la clase, aunque tienen capacidad para competir, reciben calificaciones o premios rebajados. Esta práctica castiga al estudiante por ser lo que es y estimula poco un concepto positivo de sí mismo. Otros estudios informan que la manera de aprender de los estudiantes de minorías lingüísticas que se han criado en familias "extendidas" tiende a ser muy diferente del estilo de aprender de los estudiantes de familias "nucleares."Aunque los descubrimientos son inconclusos, hay suficiente razón para creer que las diferencias de estilo en efecto existen. Esto puede ser una explicación para

el estudiante que lee mal y tiene poco éxito académico, especialmente si los maestros no se dan cuenta de las diferencias o si ellos ignoran los modos de aprender de estos alumnos.

El estudiante de minorías lingüísticas, identificado con un grupo étnico o nacional que habla otro idioma que el inglés, no debe ser estereotipado. El grupo es pequeño y un número desproporcionado ocupa una posición socio-económica baja. El grupo se considera bilingüe y bicultural. Por ejemplo, hay unos 500,000 indios americanos; más de 50 por ciento de las tribus ocupan un estado socioeconómico bajo, pero aun así la mayor parte de las tribus han mantenido su lengua y cultura mientras adquieren el inglés y algunos rasgos de la cultura dominante.

No hay que suponer que los estudiantes de minorías lingüísticas son todos bilingües y biculturales. Hay que pensar en un termómetro en el que el estudiante se puede describir en grados de bilingüismo y biculturalismo:

Bicultural		Bilingüe
Cultura "choctaw" Cultura anglo-sajona		Lengua "choctaw" Inglés
"Choctaw" Alguna cultura anglo-sajona		Lengua "choctaw" Algo de inglés
Solamente "choctaw" Monocultural		Solamente "choctaw" Monolingüe
CULTURA	ALUMNO	LENGUA

Al fondo del termómetro el estudiante puede hablar solamente un idioma y puede identificarse con una sola cultura. A medias del termómetro, el estudiante es más o menos bilingüe, más o menos bicultural. En la parte más alta, el estudiante debe ser completamente bilingüe y bicultural. En una clase de estudiantes "choctaws," unos hablan solamente choctaw y se identifican con la cultura choctaw. Estos estudiantes son monolingües y monoculturales. Algunos hablan inglés y choctaw, pero el choctaw será más fuerte. Otros puede que se identifiquen con las dos culturas, pero no hablan choctaw. Así que, el estudiante puede estar a cualquier grado de bilingüismo y biculturalismo.

La instrucción bicultural requiere lecciones sobre la cultura del

bilingüe y también sobre las otras culturas en los Estados Unidos. La "cultura" del estudiante incluye la historia y la cultura del país o de la región geográfica asociada al idioma materno. Para cumplir con este requisito los maestros han preferido añadir unidades sobre la cultura e historia de la minoría a sus programas monoculturales. El exigir que los estudiantes aprendan de memoria contribuciones de un grupo determinado o una lista de héroes es de valor dudoso cuando se trata de un programa esencialmente monocultural. Es insuficiente añadir unas cuantas lecciones nominales sobre sucesos históricos o contribuciones culturales. Son necesarios cambios sustantivos en todas las materias para crear un proceso bicultural que requiera, por lo menos, respuestas a dos preguntas: 1) ¿Está el programa completamente saturado de temas biculturales? 2) ¿Qué clase de imágenes evoca el contenido del programa?

Las lecciones de historia deben estar compenetradas con temas biculturales. La historia norteamericana tradicionalmente se enseña como una marcha del este al oeste. Los grupos que encontraron los emigrantes se presentan como obstáculos al progreso de la civilización. Por ejemplo, los alumnos indios aprenden que sus antepasados eran "salvajes" que cometieron grandes atrocidades y matanzas de inocentes. Raramente se retrata a los indios americanos como defensores de su hogar, su familia y su tierra contra el avance de los invasores del este. El movimiento del oeste hacia el este, como el de los asiático-americanos, raramente se retrata en los libros de historia, a menos que sea secundario al desarrollo de la sociedad anglo-sajona en el oeste.

Una técnica que emplea la idea de "pertenecientes" e "intrusos" puede usarse para añadir temas bicult. rales a este enfoque histórico centrado en acciones históricas del este. Esta técnica le hace al estudiante examinar los acontecimientos desde la perspectiva de los que pertenecían o los que eran intrusos. Un estudio de la batalla de El Alamo examinaría los sentimientos y los puntos de vista de los americanos y de los mexicanos, y de los mexicanos que pelearon al lado de los americanos.

He usado yo el método de experiencias lingüísticas para integrar en las lecciones experiencias mexicano-americanas. Esto podría emplearse, cambiando su contexto, para enseñar sobre cualquier grupo de minoría lingüística, al mismo tiempo que se enseña la lengua por el contenido. Lo que sigue es una adaptación del método de ex-

periencia lingüística dentro de un contexto mexicano-americano.

Primero a los estudiantes se les da experiencias en cada uno de los cinco sentidos: la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto. Entonces proceden a aprender, a su vez, a discriminar a través de lecturas y al escribir sobre las experiencias sensoriales. Aprenden a descifrar traduciendo las experiencias por medio de las lecturas y arte de escribir imitativos, viendo las variaciones que existen.

He aquí un muestrario de objetivos para el leer y escribir sensoriales:

El alumno saca fotos de escenas en la calle o en el "barrio" (el vecindario mexicano-americano). Si no hay escenas del barrio en la ciudad, entonces el alumno puede fotografiar escenas descriptivas que encuentre en libros sobre los barrios. Las fotografías se pueden convertir en trasparencias para presentaciones de diversos medios. El maestro debe ayudarle al alumno a comprender la importancia en la fotografía del equilibrio, la perspectiva, y la secuencia, como parte de la enseñanza de la habilidad discriminadora.

El estudiante escucha corridos grabados por músicos mexicano-americanos y escribe una explicación en inglés basada en la traducción al inglés del corrido. O el alumno describe por escrito la secuencia, el tema y las imágenes del corrido.

El estudiante toca objetos dentro de una "caja misteriosa" sin verlos, y luego describe los objetos por escrito y oralmente. Deben colocarse en la caja objetos de la experiencia mexicano-americana tales como el símbolo de la "huelga." O pueden incluirse en la caja las golillas comunes que usan los plomeros o los carpinteros. Un juego, casi igual al que se juega tirando monedas contra una pared, popular entre mexicano-americanos, se puede jugar tirando las golillas a hoyitos en la tierra.

El alumno huele comida mexicano-americana con los ojos cerrados y la describe en forma escrita. Chile o menudo son especialmente recomendados y pueden ser preparados por la maestra de economía del hogar o por la cocinera de la escuela. Los estudiantes de economía del hogar pueden aprovechar la oportunidad de conocer la cocina étnica.

El alumno saborea comida mexicano-americana y describe el sabor por escrito. Por supuesto, el maestro puede hacer que los alumnos preparen y luego huelan y saboreen lo preparado.

A esas alturas del programa, el maestro podría pedirle al alum-

no que escribiera una síntesis que describa el aroma, la impresión táctil, y otras impresiones sensoriales de la experiencia mexicano-americana. Tal ensayo podría usarse como un monólogo narrativo para una presentación sobre la experiencia mexicano-americana. O el maestro podría pedirle al alumno que escribiera un diario sobre las experiencias mexicano-americanas. Los alumnos podrían cambiarse los diarios. El alumno podría empezar la elaboración de una novela o una colección de chistes. Al fin, los alumnos leerán su propio material y el de todos sus compañeros.

Objetivos de leer y escribir imitativamente: El alumno leerá, analizará, y luego escribirá (imitativamente) en el estilo de la prosa de Rudolfo Anaya, Raymond Barrio y Daniel Garza.

El alumno leerá, analizará, y luego dibujará y escribirá tiras cómicas como la del *Gordo*. Como la tendencia de estas tiras cómicas es de presentar estereotipos mexicano-americanos, será mejor usar las fábulas, pues están más libres de los estereotipos.

El alumno leerá, analizará, y luego escribirá (imitativamente) estilos poéticos de mexicano-americanos contemporáneos como Rafael Jesús González, Roberto Salazar y Luis Salinas.

El alumno leerá, analizará y luego escribirá un drama corto como los que presenta el "Teatro Campesino." Durante la Navidad, los "pastores" (dramas presentados durante la Navidad en comunidades mexicano-americanas) también se recomiendan.

El alumno escuchará, leerá, analizará, y luego escribirá corridos. Hay textos en inglés, aunque la mayor parte de los corridos se graban en español.

La segunda etapa del plan enseña al alumno a "descifrar" a través de experiencias y ejercicios de lectura en que el alumno tiene que descifrar el sentido literal y el subjetivo en escritos sobre la experiencia mexicano-americana. Esto requiere que el alumno lea conscientemente para captar el sentido escondido en las imágenes. Además, los escritos mexicano-americanos presentan un modelo de estilo que el alumno puede imitar al mismo tiempo que desarrolla su propio estilo. Se le pide siempre al alumno que experimente lo mexicano-americano y luego que lo lea y lo escriba.

La tercera etapa de este plan, el leer y escribir creadores, enseña la diversidad o genio inventivo. Al alumno se le pide escribir una historia, un poema o simplemente una descripción de la experiencia mexicano-americana en los Estados Unidos. De mayor importancia

es el hecho de que al alumno se le anima a usar su propio dialecto para crear lecturas para sí mismo y para sus compañeros. Es posible que este material se convierta en un libro de lecturas primarias, como la serie "Nat the Rat," que quizás sirvan a otros alumnos en el futuro.

Materiales fuera de lo estrictamente académico deben de incluir temas biculturales. ¿Están las lecciones de vida familiar permeadas de temas biculturales? ¿Qué clases de comida se incluyen en el estudio de nutrición y dieta? ¿Se estudia la comida de minorías lingüísticas desde el punto de vista dietético y por su valor nutricional? ¿O solamente se tratan como novedades? ¿Qué tipo de estructuras familiares y relaciones se estudian? ¿Se estudia la familia extendida o la familia de padre o madre ausente en su contexto étnico y económico? Si estas preguntas no pueden ser contestadas con una voz afirmativa, entonces las lecciones se basan en los valores y creencias de la clase media anglo-sajona.

Las ciencias y las matemáticas pueden también compenetrarse de temas biculturales. ¿Por qué no usar el calendario azteca para enseñar la idea del tiempo? Aparatos para contar únicos entre los chino-americanos pueden usarse en lecciones de matemáticas. Medicinas y remedios descubiertos por los indios americanos y mexicanos pueden usarse en estudios de la ciencia natural.

¿Qué clase de imágenes evoca el contenido del programa? Esta pregunta es especialmente importante cuando se enseña sobre grupos de minorías lingüísticas. Las siguientes generalizaciones deben tomarse en cuenta: los grupos lingüísticos son: 1) semejantes; 2) diferentes; 3) diversos; 4) continuas realidades sociales. Los grupos tienen muchas cosas semejantes. Sus historias políticas, económicas y estéticas son evidentes en su folklore, literatura, y arte. Aun así, cada grupo es distinto en maneras diferentes. Aunque los chinos y japoneses comparten una raza similar, su idioma y cultura son muy diferentes. Los navajos y los esquimales se consideran indios americanos, pero su cultura regional, adaptaciones climatológicas, y su lengua son muy diferentes. Tanto el puertorriqueño como el cubano americano hablan español pero su dialecto es distinto.

Los grupos de minorías lingüísticas son diversos, y cada cual contiene subgrupos religiosos, políticos, históricos y económicos. Por ejemplo, hay por lo menos dos grupos históricos secundarios entre

los mexicano-americanos. El grupo hispánico se identifica con la cultura del siglo dieciséis y especialmente la de los españoles que colonizaron el Alto Valle del Río Grande en Nuevo México (Alto Valle del Río Bravo en México). El grupo mexicano se identifica con la cultura mexicana traída por los inmigrantes en la primera parte del siglo veinte. Estos grupos secundarios se asocian con las alas liberales y conservadoras de los partidos políticos, pertenecen a todas las clases socio-económicas—en número disproporcionado a la clase baja—y son miembros de las iglesias católicas, protestantes, y de otras denominaciones no cristianas. Los grupos de minorías lingüísticas son también realidades sociales continuas. Como grupos, emplean su lengua materna, pertenecen a organizaciones políticas y sociales (por ejemplo, el "G.I. Forum" de los mexicano-americanos), y celebran las fiestas tradicionales. Aunque cada grupo tiene una herencia étnica única y diversa, cada uno también participa activamente en la sociedad americana contemporánea. Una encuesta reciente de diputados y senadores del Congreso americano reveló que se preocupan de y apoyan las causas y posiciones enunciadas por su grupo de minoría lingüística.

El uso de las cuatro generalizaciones debe contrarrestar los estereotipos culturales. Cuando aparecen los estereotipos éstos deben ser combatidos abiertamente—"¡Ese es un estereotipo!"—para que los estudiantes se den cuenta de su efecto dañoso en lugar de ser víctimas del problema. El estereotipo es la caricatura de un grupo. Es más, el estereotipo agrupa a todos bajo la misma etiqueta como si tuvieran las mismas cualidades o características. Así, a pesar de la diversidad lingüística, tribal y regional de los indios americanos en los Estados Unidos, ellos han sido estereotipados en tres imágenes generales: 1) el buen salvaje; 2) el salvaje conquistado; y 3) el salvaje.

Los iroqueses fueron el modelo estereotipado del buen salvaje. Esos indios se veían como francos, buenos y justos, pero todavía eran incultos ("salvajes"). Por tanto, aunque eran buenos, no eran civilizados porque rehusaban adoptar las costumbres anglo-sajonas. En el *Cantar de Hiawatha*, Longfellow usa la palabra "salvaje" más de cincuenta veces al describir a los indios americanos.

Los indios cherokee eran el modelo del salvaje conquistado. Se les representaba como una gente conquistada que había sido (aunque no completamente) asimilada por la cultura anglo-sajona. Eran

"casi civilizados" que habían sido conquistados y despojados de la mayor parte de su cultura. La *American Peoples Encyclopedia*, décimo tomo, dice de los indios americanos que habían "adoptado algunos de los semblantes de la civilización."

Los indios sioux fueron el modelo del salvaje. Esos indios se representaban como guerreros a caballo en el campo de batalla. No tenían nada de "nobleza" ni "civilización." Su principal actividad era hacer guerra y matar. "El único indio bueno es el indio muerto," es el lema que expresa la actitud hacia el estereotipo de esos indios. Hay que recordar que estos puntos de vista son solamente tres estereotipos de los indios americanos. Otros podrían imaginarse. Lo que importa comprender es que los estereotipos despojan al individuo y al grupo de su diversidad y de su humanidad esencial. Pero hay una tendencia entre los seres humanos a crear los estereotipos y luego tratarlos como si lo fueran de veras. Hay estudios que indican que los maestros mismos crean estereotipos y luego tratan a los estudiantes de minorías lingüísticas como esos mismos estereotipos.

La atmósfera en la clase debe fomentar la preferencia lingüística del alumno. Desde la cuna el estudiante asocia modos de hacer, sentir y valorizar por medio de su lengua materna. El concepto de uno mismo, la auto-estima y la estima hacia el prójimo se desarrollan y el alumno se acultura por medio de la lengua. Si esa lengua no se emplea en la escuela para proseguir en la aculturación, o si se enseña de una manera puramente mecánica o denigrante, sin tener en cuenta la cultura que transmite, entonces al estudiante no le queda cómo identificarse positivamente con la educación. El rechazo de su lengua y su cultura es una experiencia que el estudiante sufre porque se identifica con las dos. Mientras se intensifica el sentido de rechazo, cambian el concepto que el alumno tiene de sí mismo y las metas que se ha impuesto, y las sustituye un concepto negativo. Al fin, el estudiante rechaza la escuela misma.

La instrucción bicultural trata de enseñar el respeto a las culturas de minorías lingüísticas. Idealmente, todos los estudiantes deben informarse sobre las culturas de los grupos de minorías lingüísticas para luego percibirlos como realidades sociales continuas en evolución. El proceso bicultural debe acomodar modos diferentes de vivir, aprender y hablar, promover percepciones positivas entre los grupos y permitir que los estudiantes comprendan y acepten su ori-

gen étnico único y el de los demás. Los derechos humanos y civiles, el derecho de ser diferentes, el derecho de ser uno mismo y el derecho de disidir—con sus responsabilidades concurrentes—deben ser inherentes al proceso.

25

BREVE HISTORIA DEL BILINGÜISMO EN ESTADOS UNIDOS

Antes de la colonización europea del territorio que hoy pertenece a los Estados Unidos, los colonizadores originarios, los indios americanos, hablaban muchos idiomas. Las lenguas europeas de los primeros colonos eran español, francés, holandés e inglés. Ya para mediados del siglo XVI, los escritores españoles radicados en lo que hoy es el sudoeste de Estados Unidos escribían ensayos y poesía. Los Estados Unidos tienen una historia larga de diversidad lingüística, especialmente cuando los idiomas de los inmigrantes tardíos se unen a los que hablaban los colonizadores europeos y los indios americanos. El país también tiene una larga historia de instrucción bilingüe en las escuelas públicas y privadas. La historia de la educación bilingüe puede dividirse en cuatro períodos:

1. — 1550-1815: Enseñanza bilingüe para instrucción religiosa.
2. — 1816-1887: Enseñanza bilingüe en escuelas públicas y mantenimiento de lenguas indígenas.
3. — 1880-1960: Decadencia de la enseñanza bilingüe entre grupos religiosos y en escuelas públicas.
4. — 1960-1975: Resurgimiento de la enseñanza bilingüe en las escuelas públicas.

Durante el primer período, 1550 a 1815, la enseñanza bilingüe se empleó en lo que ahora llamamos el suroeste de los Estados Unidos. Hacia fines de la década de 1550 misioneros jesuitas y franciscanos emplearon los dialectos de las diferentes tribus de indios para catequizarlos. En el este las escuelas para indios americanos eran bilingües. Esas escuelas, dirigidas por misioneros protestantes, enseña-

ban a los indios las costumbres y artes de la civilización, o sea, el idioma inglés, la religión cristiana y la cultura anglo-sajona. En la Nueva Inglaterra la enseñanza bilingüe fue introducida por los luteranos alemanes para enseñar el altoalemán. Los luteranos fundaron seminarios bilingües en los que se dictaban clases en alemán e inglés. Para el año 1775, más de 118 escuelas bilingües habían sido establecidas para la educación religiosa de los niños luteranos. Para el año 1880, más de 25 escuelas bilingües luteranas habían sido fundadas. En 1815, un congreso de maestros evangélicos luteranos en Virginia votó a favor de una resolución que pedía instrucción bilingüe (alemán/inglés) para estudiantes luteranos. La resolución sugería que si el maestro no podía hacerlo entonces la congregación local tendría que buscar un ministro bilingüe que dictara clases tres meses al año en las escuelas luteranas.

Antes del segundo período, la enseñanza bilingüe se empleaba para instrucción religiosa en escuelas eclesiásticas. Aunque las escuelas privadas seguían funcionando, en el segundo período, de 1816 a 1857, surgieron las escuelas libres y públicas que usaban el formato de la instrucción bilingüe. En 1834 una ley de escuelas gratis y públicas en Pennsylvania permitió la instrucción tanto en alemán como en inglés para aquellos estudiantes que no hablaran inglés como lengua materna. En 1839 el estado de Ohio exigió la instrucción bilingüe en alemán e inglés para estudiantes alemanes-americanos en las escuelas primarias.

Durante el segundo período, once estados promulgaron leyes que permitían la instrucción bilingüe en las escuelas. Esos estados eran: Pennsylvania en 1834, Ohio en 1839, el Territorio de Nuevo México-Arizona en 1850, Wisconsin en 1854, Illinois en 1857, Iowa en 1861, Kentucky y Minnesota en 1867, Indiana en 1869, Oregon en 1872, Colorado en 1887, y Nebraska en 1913. Durante la mayor parte del segundo período, ciudades como Cincinnati, Dayton, Indianapolis, y Baltimore mantenían escuelas públicas bilingües. En el territorio de Nuevo México, había planes para la instrucción bilingüe (español e inglés), pero raramente se llevaban a cabo en las pocas escuelas establecidas durante los primeros años del territorio.

La decadencia de las escuelas bilingües fue precedida por una comisión legislativa federal que estableció escuelas residenciales y una política de asimilación para los indios americanos, pues las escuelas bilingües de los indios amenazaban los planes expansionistas

del gobierno. El propósito de ese tipo de escuela era sacar al niño de su casa, tacharle la lengua y la cultura, reemplazándolas entonces con el inglés y la cultura anglo-sajona con la esperanza de que el niño no regresara a casa. Luego, después de varias generaciones, la tierra abandonada por los indios asimilados estaría disponible a los anglo-sajones. Para el año 1871, el gobierno se había apoderado totalmente de las escuelas; impuso la exclusividad del inglés como idioma de instrucción y eliminó las escuelas bilingües misioneras. Aun las escuelas bilingües que pertenecían a los indios fueron eliminadas—como las de los cherokees que tenían un sistema de veintiuna escuelas y dos academias—cuando el gobierno se apoderó de ellas. Esa política precipitó el analfabetismo entre los indios. Los cherokees, por ejemplo, que habían sido la tribu más culta, pasaron a ser una de las tribus más analfabetas del país.

El tercer período, 1887 a 1960, vio una gran disminución de escuelas bilingües, tanto públicas como religiosas. Pero, fue durante ese período que el país experimentó la mayor inmigración de extranjeros cuyo idioma no era el inglés. Entre 1887 y 1920, por ejemplo, más de veinte lenguas europeas distintas, aparte del inglés, se hablaban en los Estados Unidos. También, durante ese período numerosas lenguas asiáticas aparecieron en el país. Además de esas lenguas, las tribus de indios americanos hablaban más de cuarenta y cinco dialectos distintos.

Durante ese período de gran crecimiento la legislación sobre la educación bilingüe era más restrictiva que nunca. Decretos que establecían la exclusividad del inglés se impusieron por la fuerza en la mayor parte de los estados. Prohibían el uso de otras lenguas que el inglés. En siete de los estados los estatutos castigaban "el acto criminal" de usar otro idioma que el inglés, revocando el certificado de maestro. Los estudiantes que violaban la regla se sometían a indignidades varias, incluso pequeñas multas y detención en un salón de estudios. Algunos maestros, entre 1950 y 1965, osaron enseñar en español en Nuevo México. Dadas las circunstancias de aislamiento geográfico, esos maestros no perdieron su certificado—pero siempre imperaba tal riesgo.

En abril de 1975, los estatutos exclusivistas todavían regían en doce estados. Cinco de ellos prohibían el uso de otras lenguas para la instrucción en escuelas públicas: Delaware, Idaho, Louisiana, Oklahoma, Wisconsin. Siete estados prohibían el uso de otras len-

guas tanto en las escuelas privadas como en las públicas: Alabama, Arkansas, Iowa, Montana, Nebraska, North Carolina, y West Virginia. En Alabama se prohibe la enseñanza en otra lengua en los primeros seis años; en Montana, los primeros ocho años, o hasta que el estudiante tenga dieciséis años de edad. En cuanto a los otros treinta y ocho estados, en algunos hacen la vista gorda a los estatutos. Otros nunca han legislado sobre la lengua que debe usarse en las clases. En ocho estados, Alaska, Illinois, Massachusetts, Michigan, New Hampshire, Pennsylvania, Rhode Island y Texas, rigen estatutos que permiten la instrucción bilingüe para aquellos estudiantes que no hablen inglés.

Los territorios o distritos bajo la protección de Estados Unidos tienden a permitir la enseñanza en otros idiomas que el inglés. La Samoa americana ha permitido expresadamente la instrucción en otros idiomas desde 1962. Puerto Rico demanda español como medio de instrucción, y se enseña el inglés en las escuelas como segundo idioma. Pero, cuando las Islas Filipinas estaban bajo el control de Estados Unidos, el inglés se impuso como el único medio de instrucción. Los estudiantes que empleaban cualquier otro idioma en la escuela eran castigados.

La decadencia de las escuelas bilingües y la aparición de estatutos exclusivistas pueden atribuirse al fuerte sentido de aislamiento y nacionalismo que hubo en todas partes de los Estados Unidos durante esos años. En ese período, el país se vio en dos guerras mundiales, dos acciones policíacas—la Guerra contra España en 1898 y la Guerra en Corea—así también como en algunas acciones militares menores. El uso de otra lengua que el inglés se veía como anti-americano o anti-patriótico. Los que no hablaban inglés se miraban con sospecha, y ellos mismos tendían a abandonar su lengua materna y no fomentar que sus hijos la aprendieran. Sin embargo, en 1959 había más de veinticinco lenguas europeas habladas entre ciudadanos americanos. Las diez lenguas con el mayor número de hablantes en orden descendiente: 1) español, 2) italiano, 3) alemán, 4) polaco, 5) francés, 6) yídich, 7) ruso, 8) sueco, 9) húngaro, 10) noruego.

Algunas escuelas bilingües fueron fundadas durante el tercer período, las más importantes para chinos, griegos, franceses, y japoneses. Las escuelas para americanos de descendencia china y japonesa se criticaban mucho antes de la segunda guerra mundial y

la mayor parte de ellas fueron clausuradas durante la guerra y muy pocas sobrevivieron.

En el cuarto período, 1960 a 1975, las escuelas bilingües gozaron de un resurgimiento. En 1966, las escuelas de Dade County, Florida, tuvieron que recibir más de 20,000 estudiantes refugiados de Cuba que hablaban español. Dos escuelas-modelo bilingües fueron establecidas para acomodar a esos estudiantes. La Coral Way Elementary School era completamente bilingüe. Otras escuelas en Dade County ofrecían instrucción en español en todos los grados. El programa usó dinero federal y local para los dos modelos, y fue así en cierto sentido que el gobierno federal entró por primera vez a implementar la enseñanza bilingüe.

En 1968, se promulgó la ley pública 90-247, "The Bilingual Education Act." Esta ley sirvió de catalista para las escuelas bilingües. "The Bilingual Education Act," la séptima enmienda al "Elementary and Secondary Education Act" de 1965, declaraba que "era la política de Estados Unidos proveer dinero para que agencias educacionales locales desarrollaran y crearan programas nuevos e imaginativos en escuelas primarias y secundarias para responder a las necesidades especiales... de niños que vienen de ambientes donde predominan otros idiomas que el inglés." La ley estipulaba que sería la política del gobierno de Estados Unidos ayudar económicamente en el desarrollo e implementación de programas de educación bilingüe en las escuelas públicas de la nación. En 1973, el nombre del decreto se designó el "Comprehensive Bilingual Education Amendment Act of 1973."

El decreto se enmendó para extender, mejorar y ensanchar la ayuda para la preparación de maestros bilingües y para profesores de maestros bilingües. En su declaración de política, el decreto reconocía que 1) gran número de niños tienen un dominio limitado del inglés; 2) muchos de esos niños tienen una herencia cultural diferente a la de los que hablan inglés; y 3) un medio principal por el cual el niño aprende es al usar su lengua y su herencia cultural. El acto proveía ayuda económica para extender y desarrollar programas bilingües-biculturales existentes en las escuelas públicas, para mejorar centros de información e investigación y para crear y publicar materiales para el curriculum bilingüe-bicultural.

También se proveían fondos para montos y becas para que maestros y profesores de futuros maestros se prepararan en metodología

bilingüe y bicultural. Según el resumen del proyecto presentado por la oficina de "Bilingual Education," Washington, D.C., en 1975, 379 programas de educación bilingüe fueron dotados durante el año escolar 1975-76. 325 de esos programas estaban en escuelas públicas, 35 en universidades y 19 en centros de recursos, investigación y diseminación. El decreto proveyó más de $78 millones para ayudar a programas que respondían a 268,000 estudiantes.

Esos proyectos servían 16 grupos de habla no inglesa:

A.— Grupos de habla española
B.— Grupos de habla china
C.— Grupos de habla filipina
D.— Grupos de habla francesa
E.— Grupos de habla griega
F.— Grupos de habla italiana
G.— Grupos de lenguas indias americanas y esquimales
H.— Grupos de habla portuguesa
I.— Otros grupos: árabe, alemán (Pennsylvania), japonés, coreano, micronesio, ruso, samoano, y yídich

Ciertas asignaturas en todos esos proyectos se dictan en inglés. Además, otros decretos federales, como el "Title I of the Migrant Education Act" y "Title VII of the Emergency School Assistance Act (ESAA)," lo mismo que programas estatales respaldaron económicamente otros programas.

Otro catalizador para la enseñanza bilingüe fue el dictamen de la Corte Suprema en 1974 en el caso de "Lau vs. Nichols," que señalaba que en San Francisco no beneficiaban los alumnos igualmente en cuanto a maestros, programas y libros de texto si hay un número apreciable que no habla inglés. En este caso los estudiantes chino-americanos eran los que demostraban el mal éxito académico junto con el desinterés y exceso de ausencia. Su lengua materna era chino. Aunque el fallo no ordenaba escuelas bilingües para los que no hablaban inglés, sin embargo reconocía que programas especiales eran necesarios si las escuelas iban a ofrecer la misma oportunidad académica a todos los estudiantes. Es más, los sistemas de escuelas públicas con más de veinticinco estudiantes de minorías lingüísticas habían de proveer un programa lingüístico especial en todas las áreas académicas. La oficina de "Civil Rights" de los Estados

Unidos tiene el poder de suspender el dinero federal para cualquier distrito local que no cumpla con la ley.

La decisión "Lau" quizás sea tan importante para las minorías lingüísticas como lo fue la decisión "Brown vs. Topeka Board of Education" para los negros americanos. La decisión "Lau" no estableció una regla bilingüe para la nación, pero el bilingüismo y la educación bilingüe fueron legalizados en las escuelas públicas. De más importancia, las minorías lingüísticas ya no tienen que abandonar su lengua en los portales de las escuelas.

Esta breve historia de la educación bilingüe en Estados Unidos no es completa. De vez en cuando las tribus de indios americanos han ensayado establecer escuelas bilingües en sus territorios. Muchos grupos étnicos también han tratado de establecer escuelas bilingües para conservar su lengua y su cultura.

Las cumbres de la historia de la educación bilingüe revelan cambios mayores de propósito. Durante el primer período, la educación bilingüe se empleó para avanzar varias denominaciones cristianas; en el segundo y tercer períodos la educación bilingüe se cultivó para mantener las lenguas maternas con excepción de los idiomas de los indios americanos. En el último período se emplea la educación bilingüe para proveerles beneficios académicos iguales a los estudiantes de minorías lingüísticas.

IMPLICACIONES SOCIALES DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE

¿Quién debe recibir instrucción bilingüe? Actualmente la instrucción bilingüe ofrece oportunidades académicas a estudiantes de minorías lingüísticas, pero no hay para qué excluir a los demás. Helen Wise, la presidenta de la "National Education Association," en una declaración ante el "Subcommittee on Education" de la Cámara de Diputados de Estados Unidos en 1974, habló a favor de la educación bilingüe para todos los estudiantes, cualquiera que fuera su lengua o cultura. Lo que eso quiere decir es que los programas pueden formularse de tal manera que todos los alumnos dominen dos lenguas y dos culturas. Los estudiantes de minorías lingüísticas pueden beneficiar sin quitarles los beneficios a los otros estudiantes.

Esta posición asume que la escuela debe ser instrumental en el desarrollo de una sociedad bilingüe y bicultural en la cual las lenguas y culturas de minorías lingüísticas se mantienen por su valor político o económico, o por su importancia intrínsica. Otros han argüido que la educación bilingüe debería de emplearse solamente para ayudar a los estudiantes minoritarios a acomodarse al programa monocultural. Este punto de vista da por entendido que la escuela debe fomentar la asimilación de todos los estudiantes en la cultura principal. Por tanto, las perspectivas, el pluralismo étnico y la asimilación cultural han brotado en los programas de educación bilingüe como dos posibilidades de su papel apropiado.

La teoría de asimilación cultural nació en los Estados Unidos a fines del siglo diecinueve y en los primeros años del siglo veinte,

33

cuando el país recibía grandes números de inmigrantes europeos. El país se veía como un gigante crisol ("melting pot") en el cual los inmigrantes abandonaron su idioma y cultura anteriores. La cultura de los habitantes del este se consideraba superior a la de los inmigrantes. Del acrisolamiento iba a salir una nueva sociedad americana que contendría las mejores características de las culturas fundidas. El término "melting pot" ganó popularidad en 1908 con un drama llamado *Melting Pot*, de Israel Zangwill. En la comedia el personaje principal, David Quixano, era un inmigrante judío que se escapó a New York donde adquirió gran fama. Proclamaba que América era el crisol de Dios en que todas las culturas y razas de Europa iban a ser fundidas en una nueva raza. El título de la obra y su tema dominante se convirtió casi inmediatamente en la etiqueta o lema de los que favorecían la asimilación cultural.

Cuando más, la teoría se basaba en una noción idealista de la sociedad. Se pensaba que los ideales de cada generación americana eran semejantes y compatibles con los principios democráticos que suponen el respeto mutuo de todos sin tomar en cuenta la clase social, el color de la piel, o la creencia religiosa. Se trataba de realizar el principio de la homogeneidad. E. P. Cubberly, un influyente asimilacionista de la Stanford University e historiador de la pedagogía creía que las culturas de los inmigrantes eran inferiores a la cultura principal americana y que la escuela debía de servir como un cedazo para filtrar la identificación étnica y al mismo tiempo amalgamar a los inmigrantes en la cultura mayor. Dentro de algunas generaciones una nueva sociedad brotaría con la ayuda de las escuelas.

Esta nueva sociedad nunca salió. En 1963, un nuevo estudio fue publicado por Nathan Glaser y Patrick Moynihan en un libro llamado *Beyond the Melting Pot* ("Más allá del crisol"). El estudio encontró que los grupos étnicos en New York no habían desaparecido. Oficios, matrimonios, afiliaciones políticas y partidos políticos se correlacionaban según los grupos étnicos. En otras palabras, el grupo étnico de la persona influía en la clase de trabajo que tenía, la persona con quien se casaba y la posición política que abrazaba.

La teoría de asimilación cultural era una nueva versión de la conformidad con los anglo-sajones—la idea original de la asimilación—que procuraba mantener una superioridad anglo-americana por medio de la anglización de todos. La nueva teoría se basaba en las actitudes que veían las nuevas culturas, sus instituciones y sus tradi-

ciones como inferiores al "American Way." La función de la escuela se interpretaba como la de cambiar y reemplazar la cultura y lengua del estudiante con la cultura anglo-sajona y el idioma inglés. Ese proceso de genocidio cultural enajenaba a los estudiantes de sus padres, su hogar y su comunidad. Los estudiantes que no podían o no querían conformarse se colocaban en clases de niños de habilidad baja o en clases de instrucción especializada aun cuando ellos no tenían desventaja física o mental alguna—en caso de que se les permitía quedarse en la escuela del todo.

Aún más, la teoría excluía las culturas de los grupos étnicos minoritarios de mayor permanencia en el país—asiáticos, negros, indios americanos, hispánicos. La política y la práctica de las escuelas dejaba fuera del crisol a esos grupos. Aun hasta 1953, los estudiantes negros y mexicanos habían estado legalmente segregados en las escuelas públicas. Generalmente los indios americanos asistían a escuelas de las reducciones. La idea del crisol en las escuelas públicas no incluía a estudiantes de minorías étnicas; de hecho, muchos de estos estudiantes todavía van a escuelas segregadas en todo el país. Por ejemplo, muchos indios americanos aún asisten a escuelas residenciales del "Bureau of Indian Affairs," ubicadas a centenares de millas de su casa y su familia.

La asimilación cultural no se aceptó del todo en la educación pública. Fue desafiada por otra visión de la sociedad, el pluralismo étnico. El pluralismo étnico como una perspectiva social es tan antigua, si no más antigua, como la idea de la asimilación social, pero no tuvo el beneficio de una comedia para popularizar sus ideas en Estados Unidos.

Los pluralistas ven la sociedad americana como un mosaico en el que todos los grupos étnicos mantienen su identidad al mismo tiempo que se mezclan en la sociedad. Cada grupo añade algo a la hermosura y al equilibrio de la sociedad. Para los pluralistas, la etnicidad y la asociación con los grupos étnicos son realidades muy importantes, porque proveen al individuo cierta identidad y protección dentro de una sociedad étnicamente diversa.

La posición pluralista era sostenida por la filosofía de John Dewey al tratar del individuo y la sociedad democrática. Dewey creía que una sociedad democrática podía fomentar y nutrir la realización del individuo según sus propias capacidades y que la responsabilidad de la escuela era perfeccionar y conservar las diferencias indi-

viduales. Una escuela realmente democrática permitiría que el estudiante retuviera su herencia e identidad étnicas; la asimilación cultural coactaría al estudiante a que aceptara su identidad distinta y a que abandonara su herencia étnica, lo que, según Dewey, sería anti-democrático.

La idea de Dewey de que la democracia debe perfeccionar y conservar las diferencias individuales fue ampliada para incluir diferencias culturales en los primeros años del siglo veinte por eruditos como Julius Drachsler, Horace Kallen y F. B. Berkson, quienes confrontaron la idea de la asimilación cultural como una doctrina esencialmente anti-democrática. Esos eruditos argüían que las escuelas fundadas en el principio de la asimilación cultural eran enemigas de una sociedad democrática y la conservación de diferencias individuales. Ellos clamaban por la democracia cultural en las aulas que permitiría la identidad individual del alumno así como su identificación con el grupo étnico.

Hay estudiosos contemporáneos trabajando para reconciliar las diferencias entre pluralistas y asimilistas para convertir las escuelas en multi-étnicas. Castañeda en su libro *The Educational Needs of Minority Groups*, aboga por la democracia cultural en el aula. Esta forma de la democracia cultural da por entendido que la escuela tiene la responsabilidad de fomentar la identidad individual y étnica del alumno al mismo tiempo que le revela las culturas de otros grupos dominantes. Bajo esta forma de democracia cultural, el estudiante recibe experiencias que le permiten desarrollar una identidad bicultural. En esta misma dirección, Banks, en su libro *Teaching Strategies for Ethnic Studies*, propone escuelas multi-étnicas que reflejen la diversidad étnica y racial de América. El "National Council for the Social Studies," la "American Association of Colleges for Teacher Education" y otras organizaciones profesionales han desarrollado guías para cursos de estudios étnicos para que los currículum se saturen con experiencias y contenido multi-étnicos. Todos los estudiantes, sin tomar en cuenta su contacto con grupos étnicos, podrían exponerse a experiencias multi-étnicas. En 1972, "The American Association of Colleges for Teacher Education," apoyó oficialmente la educación multicultural. La declaración oficial de la asociación—"No hay un solo modelo americano"—resume el tema central de la educación pluralista:

La educación multicultural es la que valoriza el pluralismo cultural. La educación multicultural rechaza el punto de vista de que las escuelas deben procurar la manera de disipar las diferencias culturales o el punto de vista de que las escuelas deben meramente tolerar pluralismo cultural. Apoyar el pluralismo cultural es apoyar el principio de que no hay un solo modelo americano. Apoyar el pluralismo cultural es comprender y estimar las diferencias que existen entre los ciudadanos de la nación. Significa ver esas diferencias como una fuerza positiva en el continuo desarrollo de una sociedad que profesa un hondo respeto al valor intrínseco de cada individuo.

METAS Y OBJETIVOS DE LOS PROGRAMAS BICULTURALES

Un programa bilingüe y bicultural puede basarse en una perspectiva asimilacionista y transitoria o en una perspectiva pluralista y duradera según el papel que la escuela tenga en la sociedad. El énfasis de un programa transitorio recae sobre la enseñanza bilingüe como método de llevar al estudiante de su lengua y cultura maternas a la cultura dominante anglo-sajona. Un programa duradero sostiene la lengua y cultura maternas del estudiante mientras éste aprende la lengua y cultura principales de la sociedad americana.

Puesto que las perspectivas sociales de los programas de transición y de duración están diamétricamente opuestas, las metas, las actividades, y los resultados de los dos programas difieren en sentidos importantes. El principal objetivo de un programa de transición es ayudar al estudiante que no habla inglés a funcionar en una sociedad de habla y cultura anglo-sajona. La lengua y cultura del estudiante se usan como vehículos para ir de su lengua y cultura al idioma inglés y la principal cultura de la escuela. Cuando el estudiante que no habla inglés entra a la escuela, recibe instrucción en su lengua materna y también en inglés; el uso de su lengua se deja poco a poco y el inglés llega a ser el único medio de enseñanza. Por lo general, se hace poco para enseñar a los otros la cultura del estudiante, obvencional en un programa transitorio. Como consecuencia de este programa el estudiante debe llegar a funcionar en una monocultura de habla inglesa.

El mayor objetivo de un programa duradero es ayudar al estudiante que no habla inglés a funcionar en ambientes bilingües y bi-

culturales. El idioma y la cultura maternos del estudiante y el inglés y la cultural principal se enseñan a la par. Como consecuencia del programa duradero el estudiante debe poder funcionar en dos lenguas y por lo menos en dos culturas.

Una vez que se haya decidido qué clase de programa bilingüe se seguirá, entonces las razones fundamentales pueden ser establecidas. Aunque las perspectivas sociales y los objetivos de los dos tipos de programas se oponen, la razón de los dos debe enfocarse en orientaciones semejantes sobre tres valores humanísticos: 1) la aceptación del idioma del estudiante; 2) el respeto a la cultura y etnicidad del estudiante; y 3) el fomento del concepto que el estudiante tiene de sí mismo. Estos valores pueden unirse en un solo valor central que compenetre totalmente la razón fundamental: el respeto al alumno individual, especialmente en cuanto a su lengua, modo de vivir, modo de aprender, ambiente doméstico y experiencia étnica.

Un respeto genuino para la lengua y cultura del estudiante tiene que estar entrelazado en las razones del programa. La lengua del estudiante frecuentemente se percibe como un dialecto inferior a la lengua materna y no es aceptada en las clases como medio eficaz de comunicación. Se encuentran ejemplos muy notables de ese rechazo e irreverencia hacia los indios americanos y los mexicano-americanos en las escuelas públicas. Desde principios de este siglo, los estudiantes mexicano-americanos han sido relegados a clases de español para niños de baja habilidad porque hablaban una forma bastarda del español. Su dialecto se tildaba maliciosamente "pocho" o "Tex-Mex," y la "U.S. Commission on Civil Rights" ha citado ocasiones en que a los estudiantes se les azotaba cuando hablaban esta clase de español. Los estudiantes indios han sufrido semejantes experiencias al hablar su lengua materna en las escuelas del "Bureau of Indian Affairs."

Los casos obvios de rechazo cultural y lingüístico ya no son tan frecuentes como en el pasado. El movimiento de los últimos años pro derechos civiles y estudiantiles a lo mejor ha sensibilizado a los maestros. No obstante, hay que precaverse para prevenir que las formas sutiles de rechazo lingüístico y cultural no vuelvan a entrar a los programas bilingües.

Las razones de los programas tienen que afirmar inequívocamente la intención de aceptar, usar y valorizar la lengua y cultura

del estudiante, y de esa manera reconocer, fomentar y proteger la dignidad del estudiante y el respeto de sí mismo. Es más, han de interesarse en las motivaciones y modos de vivir de los estudiantes de minorías lingüísticas al formularse las metas y los objetivos.

Las razones, los objetivos, y las metas deben articularse de tal forma que aparezcan como la próxima etapa lógica del programa. El lector que no sepa nada del programa debe poder entrever la perspectiva social y la razón fundamental al leer los objetivos. Otra forma para conceptualizar un programa bilingüe es pensar en los elementos y sub elementos que lo conforman, como en el ejemplo que sigue:

I. — El ambiente bilingüe del aula
   A. — La instrucción en la lengua materna o dominante como medio principal de enseñanza
   B. — La instrucción en inglés como medio secundario
II. — El ambiente bicultural del aula
   A. — La instrucción sobre la cultura o el grupo étnico del alumno
   B. — La instrucción sobre otros grupos étnicos o culturales de América
III. — El ambiente afectivo bilingüe-bicultural en el aula
   A. — Experiencias que se enfocan en el concepto que el alumno tiene de sí mismo
   B. — Experiencias que se enfocan en el concepto que el alumno tiene de otros

Las metas y los objetivos pueden emparejarse con los siguientes componentes:

I. — El ambiente bilingüe del aula. Objetivo: Desarrollar la habilidad del estudiante de funcionar en dos idiomas.
   A. — La instrucción en la lengua materna o dominante como medio principal de enseñanza. Objetivo: al alumno se le dan clases en su lengua materna en todas las asignaturas principales, por ejemplo, ciencia, matemáticas, estudios sociales.
   B. — La instrucción en inglés como medio secundario. Objetivo: al estudiante se le enseñará en inglés en las asignaturas en que el inglés no es esencial: arte, educación, física, música.
II. — El ambiente bicultural del aula. Objetivo: El desarrollo de la

habilidad del estudiante de funcionar en dos o más culturas.

A. — La instrucción sobre el grupo étnico al que pertenece el estudiante. Objetivo: al estudiante se le enseñará la historia de su grupo étnico.

B. — La instrucción sobre grupos étnicos de Estados Unidos a los que no pertenece el alumno. Objetivo: al estudiante se le enseñará la historia de otros grupos étnicos de Estados Unidos. Objetivo: al estudiante se le enseñará las artes y ciencias de otros grupos étnicos.

III. — El ambiente afectivo bilingüe-bicultural en el aula. Objetivo: desarrollar en el estudiante el respeto a sí mismo y al prójimo.

A. — Experiencias que se enfocan en el concepto que el alumno tiene de sí mismo. Objetivo: al estudiante se le revelan experiencias académicas y no académicas positivas sobre su grupo étnico.

B. — Experiencias que se enfocan en el concepto que el alumno tiene de otros. Objetivo: al estudiante se le revelan experiencias académicas y no académicas positivas de otros grupos étnicos.

Estos componentes, objetivos y metas ilustran un programa ampliamente concebido. Se enfocan sobre la creación del respeto hacia la lengua y cultura del estudiante y también fomentan el concepto que éste tiene de sí mismo. Estos objetivos son especialmente aptos para programas de las escuelas primarias del primero al tercer años. También pueden aplicarse a programas transitorios o duraderos. Los detalles de un programa particular son la responsabilidad de los funcionarios de escuelas específicas que conocen las necesidades locales. Una vez establecidos los alcances del programa, cada comunidad debe fomentar su desarrollo según las necesidades y especificaciones locales.

Las necesidades locales no deben proscribir la inclusión de grupos y culturas étnicos que no se encuentren en la comunidad. Los objetivos locales no deben caer en el provincialismo. Muchos niños, que saldrán de su vecindario al llegar a ser adultos, necesitarán información y experiencia para prepararlos a vivir armoniosamente en una sociedad diversa. Los componentes biculturales del programa deben incluir más de una cultura.

El grado de éxito en cumplir con los objetivos es la función esencial de la evaluación del programa. La mayor parte de los programas bilingües y biculturales tiene tres líneas de desarrollo: 1) el

desarrollo lingüístico en dos idiomas diferentes; 2) el dominio de las materias y disciplinas de la escuela; y 3) el desarrollo de conceptos positivos del alumno de sí mismo y de los demás. Estas áreas deben ser evaluadas antes, durante y después que los estudiantes hayan pasado por el programa.

La pre-evaluación es crítica, porque las decisiones hechas antes de iniciar el programa establecerán su dirección y supervivencia. Primero, las actividades de la pre-evaluación deben determinar el grado de preparación del alumno, en cuanto a la lengua y las materias académicas. La aptitud lingüística debe examinarse en las dos lenguas, la materna y la secundaria. En algunos idiomas, como el francés y el español, esto es relativamente fácil. En otros, como el de los indios o de inmigrantes recientes como los vietnameses, no hay todavía instrumentos para medirla. En la mayoría de los casos, las lenguas de los indios no tienen forma escrita y en esos casos, los instrumentos y métodos para medir la aptitud lingüística tienen que crearse localmente.

Los instrumentos para medir el grado de bilingüismo del estudiante normalmente piden que el estudiante hable en las lenguas que él sepa. Su conversación se graba y se analiza según factores de vocabulario, uso gramatical y la espontaneidad de sus respuestas para determinar la lengua dominante. No hay instrumento para determinar el grado de bilingüismo y biculturalismo del estudiante. Quizás esta clase de instrumento no sea factible ni necesario porque un maestro, con suficiente práctica, podría desarrollar técnicas para evaluar la capacidad lingüística del estudiante y su capacidad para leer y escribir. Tales técnicas, basadas en las características únicas del idioma y de la cultura del estudiante, no exigirían la adaptación de un instrumento producido comercialmente.

El desarrollo lingüístico del niño comúnmente progresa por las cuatro etapas de oír, hablar, leer y escribir. En el caso del estudiante de minorías lingüísticas se suceden las mismas etapas, aunque puede que el estudiante entienda y hable un dialecto que no siga todas las formas gramaticales y léxicas del idioma. Un examen basado en el idioma principal "puro" tal vez no mida exactamente la madurez lingüística del estudiante.

El personal disponible y los recursos materiales deben de ser evaluados antes de iniciar el programa. Los maestros y ayudantes bilingües disponibles deben identificarse así como los materiales que

las clases puedan usar. A pesar de la escasez de maestros bilingües certificados, en muchas comunidades no faltan los bilingües que pueden emplearse como ayudantes o como fuentes de consulta.

La experiencia con personal no certificado en programas bilingües-biculturales indica que esas personas son de confianza y dedicadas. Muchas de ellas descubren un gozo especial en enseñar y trabajar con niños en las escuelas y muy pronto se interesan en certificarse como maestros. El empleo de personas no certificadas puede ser un método para encontrar y entrenar posibles maestros bilingües; sin embargo, esta práctica debe de usarse sólo después de haber agotado las posibilidades de encontrar personal bilingüe y bicultural certificado.

Hay que anticipar al mismo tiempo una escasez de materiales escritos para tales programas. Por ejemplo, los materiales mexicanos se producen para estudiantes de México. El contexto cultural y el idioma no serán necesariamente los más apropiados para el mexicano-americano. Recientemente el "Council on Interracial Books for Children" informó que pocos libros en español, publicados en países extranjeros, respondían a las necesidades culturales de mexicano-americanos. Es más, muchos libros juveniles americanos se cargaban de estereotipos del hispanoparlante.

Por esas razones, materiales reunidos o producidos localmente pueden ser los mejores para un programa local. Un programa bilingüe cherokee en Oklahoma desarrolló la mayor parte de sus materiales usando recursos locales. Otros programas bilingües para indios americanos usan materiales desarrollados localmente y producidos por los cherokees como modelos, luego adaptados para responder a las necesidades de la cultura y el idioma de los estudiantes. Centros de diseminación comercial, estatal, y federal desarrollan, producen, y venden materias propias. El lector encontrará algunas de esas agencias en una lista al final de este cuaderno.

En algún momento de la pre-evaluación, el sentimiento de la comunidad hacia el idioma y la cultura debe examinarse, pues la perspectiva desde la cual opera el programa y su influencia sobre los estudiantes dependerán de las actitudes de la comunidad. La experiencia ha demostrado que si la comunidad tiene pocos o muy pocos prejuicios hacia otros idiomas y otras culturas, entonces el estudiante no se resistirá a aprender una lengua que no sea el inglés.

Si el grupo lingüístico dominante de la comunidad desaprueba el

desarrollo y uso de otros idiomas, entonces los padres sentirán la necesidad de ser cautelosos, y los estudiantes vacilarán ante el estudio de la segunda lengua aunque ésta sea su lengua materna. Los estudiantes son sensibles ante las actitudes socio-lingüísticas de la comunidad y prefieren conformarse. Yo conozco a estudiantes completamente bilingües (español-inglés) que negaban saber el español por el prejuicio de la comunidad hacia el idioma español y la cultura mexicana. A mucho de ellos se les amonestaba no hablar español para precaver actos perjudiciales contra ellos.

Las actitudes de la comunidad deben ayudar a conformar los métodos del programa hacia la comunidad misma. Una línea de comunicación debe existir entre el programa y la comunidad para dar informes sobre las actividades del programa. La mayor parte de la gente responderá positivamente a los esfuerzos sinceros del personal si está bien informada. Pero, si surge una oposición fuerte, el director del programa debe tomar medidas rápidas para reunirse con los disidentes y resolver el problema.

De vez en cuando, durante el tiempo en que el programa está en operación, el personal que trabaja en él debe evaluar cómo cumple el programa con sus objetivos. Problemas anticipados, o no anticipados, pueden ser identificados, para luego hacer los ajustes o cambios necesarios. Esa práctica puede ayudar a resolver problemas antes que lleguen a ser serios.

El estudio del resultado debe determinar si ha mejorado el estudiante en el uso de dos idiomas, si han aumentado sus conocimientos en las asignaturas y si el estudiante ha desarrollado un concepto positivo de sí mismo y de los demás. La mayor parte de los datos necesarios para hacer un estudio del resultado deben identificarse antes de las etapas interinas de la evaluación del programa. De ser así, el estudio del resultado sólo resumirá esos datos.

La evaluación debe ser un proceso continuo que trata de descubrir cómo el programa beneficia a los estudiantes. Esto es posible si los objetivos se definen de tal forma que puedan medirse. Una evaluación compleja no es necesaria. Un proceso sencillo de evaluación que indique cómo el programa haya alcanzado sus objetivos será suficiente. Al organizar el programa, un sistema que demuestre su progreso debe incluirse también. Pueden emplearse los exámenes comerciales o los del maestro mismo, historias personalizadas, y otros instrumentos subjetivos para juzgar el efecto del programa

sobre los alumnos. Si los instrumentos usados para evaluar el programa y el estudiante son múltiples, la evaluación será útil. La evaluación debe ser parte del proceso del programa para que haya, en todas sus etapas, un fluir de información pertinente.

45

PLAN DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES Y BICULTURALES

El plan administrativo de un programa bilingüe debe tener un proceso descentralizado en el que alguna autoridad para las decisiones descanse en todos los participantes. Esto permitirá que cada participante tenga un papel en las decisiones y en el desarrollo del programa. Esa inversión implica también el interés de los participantes en el éxito del programa. Específicamente, el plan debe permitir la óptima participación de los padres y de otros interesados en el éxito del programa. Una razón para el fracaso de los programas experimentales en el pasado ha sido la exclusión de la gente directamente afectada, los estudiantes y sus padres, de una mínima participación en las decisiones.

Es más, los padres de los estudiantes de minorías lingüísticas no se han sentido acogidos en muchas escuelas públicas. Para algunos, la escuela fue una experiencia agria. Otros vacilan en tomar parte en las actividades, porque el personal de la escuela no siempre es sensible a las diferencias de lengua y cultura. La participación de la comunidad requiere visitas a la casa de los estudiantes y conversaciones serias sobre los diferentes aspectos del programa. Una vez que las familias se convenzan de que se les escuchará, serán los mejores amigos del programa.

La organización de un programa bilingüe debe ser esencialmente como la de todo programa de las escuelas públicas. Las cuatro unidades básicas son: 1) instrucción; 2) administración; 3) relaciones públicas; y 4) servicios especiales. Cada una de estas unidades interrelacionadas e interdependientes difiere de las unidades de las

escuelas públicas solamente en su dirección y énfasis. El eje, la instrucción, tiene contacto directo con los estudiantes. El maestro es la persona más importante de la unidad. Esta persona debe ser bilingüe y bicultural, pero puede ser monolingüe si tiene una orientación humanística. De vez en cuando, esos maestros tienen ayudantes bilingües que son intérpretes, ayudan con los pormenores y tienen ciertas obligaciones pedagógicas.

En 1973, la "National Education Association" predijo que si la misma proporción que existe hoy sigue en la preparación de maestros bilingües, será el año 2000 antes que haya suficientes maestros para las necesidades actuales. La enseñanza de maestros necesita nuevas dimensiones. Los maestros en la enseñanza bilingüe y bicultural necesitan programas inter-disciplinarios de antropología cultural, sociolingüística, psicolingüística, historia étnica y sociología junto con las clases tradicionales. Un maestro bilingüe y bicultural ideal estaría capacitado para:

La enseñanza, en la lengua materna del estudiante (así como en inlés), de materias como matemáticas, ciencias, estudios sociales, etc.

La enseñanza de la lengua y la lectura en la lengua materna del estudiante así como en inglés.

La enseñanza de la herencia de la cultura del estudiante y también de la cultura dominante.

Entender y aplicar técnicas lingüísticas contrastantes fundamentales especialmente en la lengua de los estudiantes y en el inglés.

Entender y acomodarse a los diferentes modos de aprender.

Evaluar el modo de aprender, los intereses de los estudiantes y el éxito académico sin prejuicios étnicos o lingüísticos.

Desarrollar y adaptar materiales libres de estereotipos étnicos.

La mayor responsabilidad del maestro es proveer experiencias bilingües y biculturales a sus alumnos. Eso incluye el uso de la lengua materna del estudiante como medio de instrucción, materiales bilingües y biculturales, ayudantes biculturales y bilingües y formas de evaluación compatibles con las experiencias étnicas y culturales del estudiante.

Sin una orientación humanística el maestro no puede salir bien en un programa bilingüe. El maestro tiene que respetar al estudiante como un individuo y como miembro de un grupo étnico. La escuela

tiene que intentar bajar el número de estudiantes de cada maestro para que los estudiantes reciban atención individual. Un maestro bilingüe eficaz debe ser recompensado.

La segunda unidad básica es el grupo consejero compuesto de padres y de otros adultos que tengan interés en el buen resultado del programa. Algunos grupos establecen la política del programa y determinan su filosofía, sus fines y objetivos. Otros son consejeros. Toda la unidad consejera debe considerar las necesidades únicas de los estudiantes en el programa. Aun cuando ellos saben la política de la comunidad, su consejo debe estar basado en lo que los estudiantes necesiten. Es de especial importancia que los miembros de este grupo representen a los estudiantes para poder evaluar los triunfos y fracasos del programa.

El grupo consejero debe participar en todas las etapas del programa. Una vez que se haya conceptualizado el programa, la participación de este grupo puede tomar la siguiente forma:

1. —*El período de implementación* —clarificar los objetivos del programa, hacer un calendario realista para cumplir con los objetivos y decidirse por un plan práctico para la evaluación del programa.
2. —*El período de desarrollo* —medir el progreso del programa y responder a las preocupaciones de la comunidad. El grupo también debe dar dirección y consejos cuando haya problemas.
3. —*El período de evaluación* —medir el progreso del programa. Al madurar el programa, el grupo debe desarrollar métodos por los cuales se pueda determinar si el programa cumple con los objetivos.

Si las tareas del grupo consejero se consideran fundamentales al buen éxito del programa, el grupo ayudará grandemente para cumplir con los objetivos del programa. Si las responsabilidades se consideran con desprecio o sin importancia, el grupo se puede convertir en pasivo o agresivo y cualquiera de estos dos pueden destruir el programa. El grupo consejero debe ser consonante con la comunidad lingüística minoritaria. Puede dar nombres de agencias locales, organizaciones locales y otros recursos esenciales así como ímpetu y apoyo.

La unidad administrativa tiene tres responsabilidades básicas: 1) el establecimiento y mantenimiento de la validez del programa; 2) proveer entrenamiento y perfeccionamiento para el personal; y 3) llevar a cabo responsabilidades adminstrativas diarias. Para establecer y mantener la validez del programa el director del grupo

administrativo (que puede ser el rector de la escuela, un coordinador o el director del programa) debe establecer una estrecha relación con el profesorado monolingüe para que se acepte el programa bilingüe como parte integra de las actividades académicas. Al madurar el programa, los maestros bilingües y monolingües deben compartir y comparar su información y sus experiencias con el objetivo de que algunos participen en equipos para la enseñanza colectiva. La cooperación positiva entre los maestros, apoyada por la administración, debe conducir a la aceptación e integración del programa en la escuela.

El administrador del programa debe proveer posibilidades de perfeccionamineto para el profesorado bilingüe. El entrenamiento puede incluir información adicional para la producción de recursos y el mejoramiento de la enseñanza. También el personal debe tener tiempo suficiente para intercambiar ideas, preocupaciones y percepciones, creando así el compañerismo y un sentido de unidad. El profesorado debe ser recompensado por sus esfuerzos, y el perfeccionamiento recompensa al mismo tiempo que rejuvenece al personal. Cuando sea posible, se incluirá a los maestros monolingües en esas actividades para que se enteren de los objetivos del programa.

El administrador debe ser muy visible en la escuela, en el grupo consejero y dentro de la comunidad que el programa sirva. Las comunicaciones con padres que no hablen inglés debe hacerse en su lengua. El administrador debe ser bilingüe y sensible ante la comunidad.

Los servicios especiales será la unidad factótum, organizada según las necesidades de los alumnos y los recursos disponibles. Podrá utilizar visitantes, asistentes sociales, consejeros académicos o personal que desarrolle los materiales para el currículum. Según las necesidades y los recursos, la unidad de servicios especiales puede emplearse para reforzar relaciones públicas, ayudar en el perfeccionamiento del personal y para presentar ideas y opiniones. Desde un principio, será insustituible el encargado de crear materiales especializados para uso en las clases según las indicaciones de los maestros.

Esta unidad debe ser la más flexible de todas para poder alterar sus funciones según las necesidades. El personal contratado para esta unidad debe ser bilingüe y capaz de cambiar y redefinir su papel según las circunstancias. Un personal sin certificado pedagó-

gico podría servir bien en este grupo. Tales personas no están limitadas por su preparación o credenciales, pero se les puede entrenar para aceptar varios papeles que no requieran la certificación.

50

EL FUTURO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE

Estados Unidos tiene una sociedad multilingüe. Un análisis histórico demuestra que el país siempre ha sido multilingüe, y hoy día se hablan numerosas lenguas. Actualmente, la enseñanza bilingüe y bicultural se emplea para ofrecer oportunidades académicas iguales a los estudiantes que no hablan inglés.

¿Qué es lo que podemos decir con seguridad sobre la enseñanza bilingüe y bicultural? 1) Aunque no hay un método que pueda llamarse el mejor, un método de instrucción sistemática basado en la comprensión de la lengua y la cultura del estudiante produce resultados positivos. 2) Los estudiantes varían lingüística y culturalmente. Además, el bilingüismo de por sí no es una desventaja para el estudiante minoritario. Lo que sí es una desventaja es la posición socio-económica, la actitud de la comunidad hacia el idioma del alumno y la disposición de los educadores. 3) La actitud del maestro hacia la lengua y cultura maternas es el factor más importante que influye sobre la actitud del estudiante de una minoría lingüística.

La cuestión que se debate con cierta frecuencia es si se debe fomentar las lenguas y culturas minoritarias. La legislación federal sobre la educación bilingüe reconoce la existencia de otros idiomas. Provee ayuda económica tanto para programas transitorios como para programas duraderos. El espíritu de la legislación favorece el estudio de esas lenguas y culturas en las escuelas públicas, aunque no autoriza ninguna lengua como el idioma oficial del país.

Sin embargo, los programas actuales son el resultado de las presiones y preocupaciones por la desigualdad de beneficios educativos

51

que las escuelas ofrecen a los estudiantes de minorías lingüísticas. El empleo de la enseñanza bilingüe no debe interpretarse como un deseo de esos grupos de separarse de la sociedad americana en general. La educación bilingüe y bicultural de hoy debe conducir a los estudiantes a una mayor participación en la sociedad americana. Mientras los grupos progresen en el desarrollo de dos lenguas y en el uso del inglés, podrán participar mejor en todas las actividades sociales—especialmente en la economía y la política. Los programas de televisión bilingüe y biculturales y los documentos públicos bilingües son dos indicaciones de la creciente participación de los grupos lingüísticos minoritarios.

Esta educación continuará creciendo mientras evalúan más comunidades sus necesidades locales. La ayuda federal y estatal para tales programas aumentará y seguirá a la par. En el futuro las escuelas locales no van a necesitar tanta ayuda estatal y federal como se necesita ahora. Mientras los programas crezcan y cundan, habrán de absorberse en el programa general de las escuelas, especialmente cuando los padres del grupo mayoritario se enteren de los beneficios de tales estudios para sus propios hijos. Un problema que ha brotado en algunos programas respaldados por el gobierno federal es que no pueden absorber a todos los estudiantes mayoritarios que quisieran matricularse. El problema es positivo porque esa clase de programa ha recibido el firme apoyo de la comunidad y seguirá con éxito mientras responda a las necesidades de su comunidad.

El beneficio social de la instrucción bilingüe y bicultural es mayor de lo que aparece a primera vista. Al entrar a la cuarta parte del siglo veinte reconocemos la urgencia de la comprensión mutua de los grupos étnicos. Nuestra sociedad y nuestro mundo están disminuyéndose en distancia social, lo que urge más contacto humano y mejor comunicación. En *Future Shock*, Toffler nos alerta a la inmensa diversidad que enfrentamos como sociedad global. Debemos recordar que los estudiantes que estamos preparando ahora van a vivir en el siglo veintiuno. Ellos se confrontarán con una cantidad incomprensible de diversidad humana que cruzará líneas étnicas, lingüísticas y raciales. Seguramente la enseñanza bicultural y bilingüe contribuirá para una mejor comprensión de culturas y seres humanos en los años venideros, mientras provee beneficios educacionales iguales a estudiantes de minorías lingüísticas hoy.

FUENTES DE INFORMACION PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE Y BICULTURAL

Para obtener información sobre programas federales, fondos y legislación escríbase a:

Dr. John Molina, Director
Bureau of Bilingual Education
400 Maryland Avenue, SW
Washington, D.C. 20201

Para información sobre programas estatales, fondos y legislación, escríbase al departamento de instrucción pública en el estado indicado.

Para investigaciones y fomento de programas bilingües y biculturales, escríbase a:

Center for Applied Linguistics
1611 North Kent Street
Arlington, Virginia 22209

ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools
New Mexico State University
P.O. Box 3 AP
Las Cruces, New Mexico 88003

Para obtener información sobre asuntos legales relacionados con la instrucción bilingüe y bicultural comuníquese con:

Office of Civil Rights
Deparment of Health, Education and Welfare
Washington, D.C. 20201

Para información erudita y teórica sobre la enseñanza bilingüe y bicultural, véase:

Fishman, J. A. *Language Loyalty in the United States*. The Hague, The Netherlands: Mouton and Co., 1966.

Engle, Patricia Lee. *The Use of Vernacular Languages in Education*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 1975.

Paulston, Christina. *Implications of Language Learning Theory for Language Planning: Concerns in Bilingual Education*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 1974.

U.S. Commission on Civil Rights. *A Better Chance to Learn: Bilingual-Bicultural Education*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, May, 1975.

Bibliografía sobre el bilingüismo y la adquisición lingüística:

James E. Alatis. *Monograph Series on Language and Literature*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1970.

A. Barrera-Vásquez. *The Tarascan Project in Mexico: Use of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO, 1953, pp. 77-86.

Basil Bernstein. "Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements." *Language and Speech*, April, 1965, pp. 221-241.

Natalie T. Darcy. "Bilingualism and the Measurement of Intelligence." *Journal of Genetic Psychology*, June, 1963, pp. 259-282.

Joshua Fishman. "Sociolinguistic Perspective on the Study of Bilingualism." *Linguistics*, May, 1968, pp. 21-49.

Ricardo L. García. "Identification and Comparison of Oral English Syntactic Patterns of Spanish-English Speaking Adolescent Hispanos." Doctoral Dissertation, University of Denver, 1973, pp. 86-100.

J. V. Jensen. "Effects of Childhood Bilingualism II." *Elementary English*, January, 1962, pp. 132-143.

Paul A. Kolers. "Reading and Talking Bilingually." *American Journal of Psychology*, March, 1966, pp. 357-376.

Wallace Lambert, J. Havelka and R. C. Gardner. "Linguistic Manifestations of Bilingualism." *American Journal of Psychology*, January, 1959, pp. 72-82.

Wallace Lambert, M. Just and N. Segalowitz. "Some Cognitive Consequences of Following the Curricula of the Early School Grades in a Foreign Language." *Monograph Series on Language and Linguistics*. James E. Alatis (ed.). Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1970, pp. 72-82.

John Macnamara. *Bilingualism in Primary Education*. Edinburgh: University of Edinburgh Press, 1966, Chapter 6.

_____. "Reading in a Second Language." *Improving Reading Throughout the World*. Marion Jenkinson (ed.). Newark: International Reading Association, 1968, Chapter 5.

Manila Department of Education *The Relative Effectiveness of the Vernacular and of English as Media of Instruction*. Manila: Bureau of Public Schools, 1953, Chapter 14.

Tana Osterberg. *Bilingualism and the First School Language*. Umea: Vasterbottens Trycheri AB, 1961, pp. 85-103.

Elizabeth Peal and Wallace Lambert. *The Relation of Bilingualism to Intelligence*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1962, p. 27.

Albar A. Peña. *A Comparative Study of Selected Syntactical Structures of the Oral Language Status in Spanish and English of Disadvantaged First-Grade Spanish-Speaking Children*. Austin: University of Texas Press, 1967.

D. J. Saer. "The Effects of Bilingualism on Intelligence." *British Journal of Psychology*, April-July, 1923, pp. 25-38.
Uriel Weinreich. *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

Para obtener información y materiales sobre la enseñanza bilingüe y bicultural:

Asian American Studies Center
Box 24A43
Los Angeles, California 94709

(BABEL) Bay Area Bilingual Education League
Berkeley Unified School District
1414 Walnut Street
Berkeley, California 94709

Bilingual Education Services
P.O. Box 669
1508 Oxley Street
South Pasadena, California 91030

Council on Interracial Books for Children
1841 Broadway
New York, New York 10023

Dissemination Center for Bilingual Bicultural Education
6504 Tracor Lane
Austin, Texas 78721

Early Childhood Bilingual Education
Ferkauf Graduate School of Humanities and Social Sciences
Yeshiva University
55 Fifth Avenue
New York, New York 10003

Indian Historical Society
1451 Masonic Avenue
San Francisco, California 94117

International Center of Research on Bilingualism
Cité Universitaire
Québec 10, P.Q., Canada

Johnson Publishing Company
820 South Michigan Avenue
Chicago, Illinois 60605

Materiales en Marcha
2950 National Avenue
San Diego, California 92113

Puerto Rican Research and Resource Center
1529 Connecticut Avenue, NW
Washington, D.C. 20036

Southwestern Cooperative Educational Laboratory
117 Richmond Drive, N.E.
Albuquerque, New Mexico 87106

Spanish Curricula Development Center
Dade County Public Schools
1420 Washington Avenue
Miami Beach, Florida 33139

Este folleto y los otros de la serie se ofrecen a precios módicos por la ayuda de la Funcación Educacional Phi Delta Kappa, establecida en 1966 con un legado de George H. Reavis. La Fundación existe para fomentar una mayor comprensión de la naturaleza del proceso educativo y la relación de la pedagogía con el bienestar humano. Funciona al subvencionar autores para que preparen folletos y monografías en lenguaje no técnico que faciliten una mayor comprensión de los problemas educacionales por parte de los maestros principiantes y del público en general.

La Fundación existe gracias a la generosidad de George Reavis y otros que la han apoyado. Para cumplir con los objetivos previstos por el fundador, la Fundación debe aumentar su fondo económico en varios millones de dólares. Las donaciones al fondo deben dirigirse a The Educational Foundation, Phi Delta Kappa, 8th and Union, Bloomington, Indiana 47401. La Ohio State University sirve de administradora de la Fundación Educacional.

Usted, el lector, puede contribuir al mejoramiento de la literatura educacional al darnos a conocer sus reacciones a este cuaderno. ¿Cuál es la virtud principal de esta publicación? ¿Cuál su defecto más obvio? ¿Qué temas sugiere Ud. para futuros folletos? Escriba Ud. al Director de Publicaciones, PHI DELTA KAPPA, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, Indiana 47401, USA.

Todos los ochenta y seis títulos pueden adquirirse por $25.00 ($21.00 para los socios de Phi Delta Kappa).

Un surtido de seis títulos, $3.00 ($2.00 para socios); doce títulos, $5.00 ($4.00 para socios).

Descuentos para pedidos al por mayor del mismo título: 10 a 25, 10%; 26 a 99, 20%; 100 a 499, 30%; 500 a 999, 40%; 1000 o más, 50%. Los descuentos se basan en un precio por unidad de $.50 ($.35 para socios).

EL PAGO DEBE ACOMPAÑAR A TODOS LOS PEDIDOS MENORES DE $5.00 O SE LES RECARGARÁ $1.00 PARA EL ENVÍO.

Pedidos a: PHI DELTA KAPPA, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, Indiana 47401, USA.

The fastback titles now available are:

1. **SCHOOLS WITHOUT PROPERTY TAXES: HOPE OR ILLUSION?** by Charles Benson and Thomas A. Shannon
2. **THE BEST KEPT SECRET OF THE PAST 5,000 YEARS: WOMEN ARE READY FOR LEADERSHIP IN EDUCATION.** by Elizabeth Koontz
3. **OPEN EDUCATION: PROMISE AND PROBLEMS.** by Vito Perrone
4. **PERFORMANCE CONTRACTING: WHO PROFITS MOST?** by Charles Blaschke
5. **TOO MANY TEACHERS: FACT OR FICTION?** by Herold Regier
6. **HOW SCHOOLS CAN APPLY SYSTEMS ANALYSIS.** by Joseph E. Hill
7. **BUSING: A MORAL ISSUE.** by Howard Ozmon and Sam Craver
8. **DISCIPLINE OR DISASTER?** by Emery Stoops and Joyce King Stoops
9. **LEARNING SYSTEMS FOR THE FUTURE.** by Ron Baines
10. **WHO SHOULD GO TO COLLEGE?** by Paul Woodring
11. **ALTERNATIVE SCHOOLS IN ACTION.** by Robert C. Riordan
12. **WHAT DO STUDENTS REALLY WANT?** by Dale Baughman
13. **WHAT SHOULD THE SCHOOLS TEACH?** by Fred Wilhelms
14. **HOW TO ACHIEVE ACCOUNTABILITY IN THE PUBLIC SCHOOLS.** by Henry Dyer
15. **NEEDED: A NEW KIND OF TEACHER.** by Elizabeth C. Wilson
16. **INFORMATION SOURCES AND SERVICES IN EDUCATION.** by Lorraine Mathes
17. **SYSTEMATIC THINKING ABOUT EDUCATION.** by Alice H. Hayden and Gerald M. Torkelson
18. **SELECTING CHILDREN'S READING.** by Claire E. Morris
19. **SEX DIFFERENCES IN LEARNING TO READ.** by Jo M. Stanchfield
20. **IS CREATIVITY TEACHABLE?** by E. Paul Torrance and J. Pansy Torrance
21. **TEACHERS AND POLITICS.** by James W. Guthrie and Patricia A. Craig
22. **THE MIDDLE SCHOOL: WHENCE? WHAT? WHITHER?** by Maurice McGlasson
23. **PUBLISH: DON'T PERISH.** by J. Wilson McKenney
24. **EDUCATION FOR A NEW SOCIETY.** by Frederick Mayer
25. **THE CRISIS IN EDUCATION IS OUTSIDE THE CLASSROOM.** by James J. Shields, Jr.
26. **THE TEACHER AND THE DRUG SCENE.** by John Eddy
27. **THE LIVELIEST SEMINAR IN TOWN.** by John L. Parker
28. **EDUCATION FOR A GLOBAL SOCIETY.** by James Becker
29. **CAN INTELLIGENCE BE TAUGHT?** by Thomas G. Sexton and Donald R. Poling
30. **HOW TO RECOGNIZE A GOOD SCHOOL.** by Neil Postman and Charles Weingartner
31. **IN BETWEEN: THE ADOLESCENTS' STRUGGLE FOR INDEPENDENCE.** by Jerry Disque
32. **EFFECTIVE TEACHING IN THE DESEGREGATED SCHOOL.** by James H. Bash
33. **THE ART OF FOLLOWERSHIP (WHAT HAPPENED TO THE INDIANS?)** by Berlie J. Fallon
34. **LEADERS LIVE WITH CRISES.** by Theodore Kauss
35. **MARSHALLING COMMUNITY LEADERSHIP TO SUPPORT THE PUBLIC SCHOOLS.** by Nolan Estes
36. **PREPARING EDUCATIONAL LEADERS: NEW CHALLENGES AND NEW PERSPECTIVES.** by Melvin P. Heller
37. **GENERAL EDUCATION: THE SEARCH FOR A RATIONALE.** by Harry S. Broudy
38. **THE HUMANE LEADER.** by Edgar Dale
39. **PARLIAMENTARY PROCEDURE: TOOL OF LEADERSHIP.** by King Broadrick
40. **APHORISMS ON EDUCATION.** by Raymond Muessig
41. **BUREAUCRATION, AMERICAN STYLE.** by John Izzi
42. **OPTIONAL ALTERNATIVE PUBLIC SCHOOLS.** by Vernon Smith, Daniel Burke, and Robert Barr
43. **MOTIVATION AND LEARNING IN SCHOOL.** by Jack Frymier
44. **INFORMAL LEARNING.** by Martha King
45. **LEARNING WITHOUT A TEACHER.** by Michael Russman
46. **VIOLENCE IN THE SCHOOLS: CAUSES AND REMEDIES.** by Michael Berger
47. **THE SCHOOL'S RESPONSIBILITY FOR SEX EDUCATION.** by Elizabeth Mooney
48. **THREE VIEWS OF COMPETENCY-BASED TEACHER EDUCATION: I THEORY.** by Joel Burdin
49. **THREE VIEWS OF COMPETENCY-BASED TEACHER EDUCATION: II UNIVERSITY OF HOUSTON.** by W. Robert Houston and Howard L. Jones
50. **THREE VIEWS OF COMPETENCY-BASED TEACHER EDUCATION: III UNIVERSITY OF NEBRASKA.** by Edgar Kelley
51. **A UNIVERSITY FOR THE WORLD: THE UNITED NATIONS PLAN.** by Harold Taylor
52. **OIKOS, THE ENVIRONMENT AND EDUCATION.** by George O'Hearn
53. **TRANSPERSONAL PSYCHOLOGY IN EDUCATION.** by Thomas Roberts and Frances Clark
54. **SIMULATION GAMES FOR THE CLASSROOM.** by Mark Heyman
55. **SCHOOL VOLUNTEERS: WHO NEEDS THEM?** by Charlotte Mastors
56. **EQUITY IN SCHOOL FINANCING: FULL STATE FUNDING.** by Charles Benson
57. **EQUITY IN SCHOOL FINANCING: DISTRICT POWER EQUALIZING.** by James Guthrie
58. **THE COMPUTER IN THE SCHOOL.** by Justine Baker
59. **THE LEGAL RIGHTS OF STUDENTS.** by Thomas Flygare
60. **THE WORD GAME: IMPROVING COMMUNICATIONS.** by Edgar Dale
61. **PLANNING THE REST OF YOUR LIFE.** by Theodor Schuchat
62. **THE PEOPLE AND THEIR SCHOOLS: COMMUNITY PARTICIPATION.** by Mario Fantini
63. **THE BATTLE OF THE BOOKS: KANAWHA COUNTY.** by Franklin Parker
64. **THE COMMUNITY AS TEXTBOOK.** by Catharine Williams
65. **STUDENTS TEACH STUDENTS.** by Peggy Lippitt
66. **THE PROS AND CONS OF ABILITY GROUPING.** by Warren Findley and Miriam Bryan
67. **A CONSERVATIVE ALTERNATIVE SCHOOL: THE A+ SCHOOL IN CUPERTINO.** by William Pursell
68. **HOW MUCH ARE OUR YOUNG PEOPLE LEARNING? THE STORY OF THE NATIONAL ASSESSMENT.** by Stanley Ahmann
69. **DIVERSITY IN HIGHER EDUCATION: REFORM IN THE COLLEGES.** by Ronald Gross
70. **DRAMATICS IN THE CLASSROOM: MAKING LESSONS COME ALIVE.** by Elizabeth Kelly
71. **TEACHER CENTERS AND INSERVICE EDUCATION.** by Harry Bell and John Peightel
72. **ALTERNATIVES TO GROWTH: EDUCATION FOR A STABLE SOCIETY.** by Robert M. Bjork and Stewart E. Fraser
73. **THOMAS JEFFERSON AND THE EDUCATION OF A NEW NATION.** by Jennings L. Wagoner, Jr.
74. **THREE EARLY CHAMPIONS OF EDUCATION: BENJAMIN FRANKLIN, BENJAMIN RUSH, AND NOAH WEBSTER.** by Abraham Blinderman
75. **A HISTORY OF COMPULSORY EDUCATION LAWS.** by M. S. Katz
76. **THE AMERICAN TEACHER: 1776-1976.** by Johanna Lemlech and Merle B. Marks
77. **THE URBAN SCHOOL SUPERINTENDENCY: A CENTURY AND A HALF OF CHANGE.** by Larry Cuban
78. **PRIVATE SCHOOLS: FROM THE PURITANS TO THE PRESENT.** by Otto F. Kraushaar
79. **THE PEOPLE AND THEIR SCHOOLS.** by Henry Steele Commager
80. **SCHOOLS OF THE PAST: A TREASURY OF PHOTOGRAPHS.** by O. L. Davis
81. **SEXISM: NEW ISSUE IN AMERICAN EDUCATION.** by Pauline Gough
82. **COMPUTERS IN THE CURRICULUM.** by Justine Baker
83. **THE LEGAL RIGHTS OF TEACHERS.** by Thomas Flygare
84. **LEARNING IN TWO LANGUAGES.** by Ricardo Garcia
85. **GETTING IT ALL TOGETHER: CONFLUENT EDUCATION.** by George I. Brown, et al.
86. **SILENT LANGUAGE IN THE CLASSROOM.** by Charles Galloway

See inside back cover for prices.